Junot Cornélio Matos (org)

Para onde vai a Filosofia na escola pública?

Pedro & João editores

Para onde vai a Filosofia na escola pública?

Pedro e João editores
20 anos

Junot Cornélio de Matos
(Organizador)

Para onde vai a Filosofia na escola pública?

20 anos
Pedro e João editores

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.

Junot Cornélio de Matos [Org.]

Para onde vai a Filosofia na escola pública? São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 267p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1904-2 [Impresso]
978-65-265-1902-8 [Digital]

1. Filosofia. 2. Escola pública. 3. Educação brasileira. 4. Ensino básico. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ademar Cordeiro da Silva Junior com finalização de Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Cristhiane Maurício Cornélio
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial 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); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

7 *Um convite ao diálogo sobre "Para onde vai a filosofia"?*
CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO

13 *Isso é lá pergunta que se faça*
JUNOT CORNÉLIO MATOS

PARTE I
NO CHÃO DA ESCOLA

35 *Filosofia na escola: porto de partida ou ponto de chegada?*
ADAILTON PEREIRA DE MELO

45 *A ruptura com a tradição e seus impactos na autoridade e educação contemporânea à luz de Hannah Arendt*
ADEMAR CORBEIRO DA SILVA JUNIOR

63 *O caminhar da Filosofia na escola pública*
ANA MARIA ALVES SANTOS DA LUZ

87 *Filosofia na escola pública: reflexões e possibilidades*
BRUNO DA SILVA CONCEIÇÃO

105 *A Filosofia na escola pública: desafios e possibilidades*
GINEIDE CAVALCANTE NUNES DE CARVALHO

121 *A Filosofia para além dos muros da escola*
GLEIDSTON VICTOR OLIVEIRA GOMES

PARTE II
NO CHÃO DA SALA DE AULA

137 *Levando Sartre para filosofar na escola*
MARCOS IGOR CARNEIRO DE FREITAS

157 *Para onde vai a Filosofia na escola pública do Brasil? Ou: e se a filosofia fosse excluída da educação básica?*
IVAN MACEDO FRAGA

181 *Diálogo e educação: inspirações da filosofia de Martin Bubber*
JOSÉ ANTONIO FERREIRA DA SILVA

203 *Por "mais" e "outras" filosofias na escola pública*
MARCELO ALVES SANTOS

221 *Escola neoliberal no Brasil*
NATHALLI KALYZA DE OLIVEIRA SILVA

235 *Para onde vai a filosofia no Brasil: breve histórico, desafios e perspectivas*
RAIMUNDO JORGE DE SOUZA

255 *Um caminho à docência que emergiu da experiência do PIBID*
RHICKSON CHARLES CIPRIANO DE MELO
MARCELO SALVES SANTOS

UM CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE *PARA ONDE VAI A FILOSOFIA?*

Christian Lindberg[1]

Para onde vai a Filosofia? Com esse título bastante instigante, ficou incumbida à minha pessoa a apresentação do livro, que sempre é uma mistura de alegria e apreensão. Alegria por ter a oportunidade de ler diversos textos antes mesmo de sua publicação, numa verdadeira expressão do privilégio intelectual. Apreensão porque a apresentação revela, mesmo que de modo breve, aspectos da obra, o que pode provocar a seleção de uma interpretação em detrimento de outras. Afinal de contas, por mais que os textos tenham uma construção lógica, a forma como cada um toca o leitor ou a leitora é individual. Enfim, o(s) risco(s) sempre existe(m) quando se aceita este tipo de desafio.

A obra, que ora se apresenta ao público, é resultado – parcial ou conclusivo – de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia (Prof-Filo), realizadas no estado de Pernambuco, local onde há três núcleos do programa. Foram feitas por professores e professoras de Filosofia da educação básica que procuraram o aperfeiçoamento profissional através de um curso de pós-graduação. Organizada pelo professor Dr. Junot Cornélio de Matos, o/a leitor/a encontrará, portanto, reflexões que levaram em consideração a teoria e a prática do ensino de Filosofia em sala de aula.

[1] Graduado em Filosofia (UFS), doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP) e pós-doutor em Educação (Unicamp). É docente do Departamento de Filosofia, faz parte dos programas de pós-graduação em Filosofia da UFS e da UFPE (Prof-Filo).

Grosso modo, o livro tem dois tipos de textos: (i) um que pensa o ensino de Filosofia até a porta da sala de aula, onde aspectos conceituais e teóricos ganham relevância; (ii) um que pensa o ensino de Filosofia no interior da sala de aula, ou seja, onde aspectos didático-metodológicos e práticos sobressaem. De qualquer modo, cada autor/a materializa aquilo que Alejandro Cerletti denomina de professor-filósofo, a saber, movimento intelectual em que o/a docente pensa a própria prática em sala de aula a partir da experiência e de uma concepção filosófica sobre o ensino de Filosofia.

Por opção, vou apresentar cada um dos capítulos respeitando a ordem alfabética do nome dos/as docentes. É uma escolha, não sei se a mais adequada. Nesse sentido, o primeiro texto é de Adailton Pereira de Melo, intitulado *Filosofia na escola: porto de partida ou ponto de chegada?*, que tem por objetivo avaliar a possibilidade de realizar um trabalho filosófico em sala de aula, de tal modo que permita o desenvolvimento da criticidade dos/as estudantes e sem ter a preocupação com o limite temporal que uma aula impõe aos/às professores/as. Depois de fundamentar a argumentação, recorrendo, por exemplo, a Deleuze e Adorno, conclui que o trabalho filosófico em sala de aula deve propiciar o ato de pensar, a fim de desenvolver a criatividade dos/as estudantes. A sensação que tenho, após ler o texto de Adailton, é que o fio condutor da sua argumentação gira em torno da questão: Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?

Ademar Cordeiro da Silva Junior, ao escrever o texto *A ruptura com a tradição e seus impactos na autoridade e educação contemporânea à luz de Hannah Arendt*, parte do contexto do novo ensino médio para pensar sobre o ensino de Filosofia. Para tanto, recorre a Hannah Arendt para projetar qual seria o papel do ensino de Filosofia para uma educação do futuro, sem desconsiderar que estamos diante de uma crise. Fundamentado no vocabulário da filósofa, indica que é preciso romper com o passado, projetando o futuro nos recém-chegados/as, ou seja, nas crianças. Para tanto, a educação e o ensino de Filosofia são os fios condutores das mudanças, mas não desprezando, por completo, o que Arendt caracteriza por tradição.

Um dos poucos textos escritos por mulher no livro tem Ana Maria Alves Santos da Luz como autora. Ela escolheu *O caminhar da Filosofia na escola pública* para intitular sua reflexão sobre a inserção da Filosofia no chão da sala de aula. Considerando sua experiência como docente, Ana Maria entende que o ensino de Filosofia possibilita o enfrentamento das incertezas em meio às complexidades do nosso tempo. Após realizar uma leitura crítica da inserção da Filosofia no ensino médio, com destaque para a realidade da rede estadual de Pernambuco, concluiu que seu ensino colabora com a formação cidadã e com a vida prática dos/as jovens estudantes, o que o torna fundamental e o legitima nos currículos oficiais.

De autoria de Bruno da Silva Conceição, o texto intitulado *Filosofia na escola pública: reflexões e possibilidades* nos conduz a refletir sobre o destino do ensino de Filosofia na escola pública. Embora pareça ambicioso no objetivo principal, o autor recorre aos textos de Walter Kohan e Matthew Lipman para esboçar uma defesa do ensino de Filosofia. Conclui a argumentação defendendo que o esforço coletivo é fundamental para enfrentarmos e valorizarmos o ensino de Filosofia enquanto prática transformadora e produtora de conhecimento.

Outro texto de autoria de uma mulher que aparece no livro é de Gineide Cavalcante Nunes de Carvalho, que se propôs a catalogar aspectos da história da Filosofia no Brasil para, em seguida, expor o que entende serem os desafios e as possibilidades para ensinar Filosofia na atualidade, com destaque para a escola pública. Em um tom esperançoso, o que é bastante válido no atual contexto, argumenta que o ensino de Filosofia em sala de aula deve abordar conteúdos filosóficos de forma dialógica, interdisciplinar e com base em princípios democráticos.

A contribuição de Gleidston Victor, que aparece no livro com o título *A Filosofia para além dos muros da escola*, defende que o ensino de Filosofia colabora com a formação cidadã dos/as estudantes em uma sociedade democrática. Recorre, para tanto, a um referencial teórico que abrange Lidia Maria Rodrigo, Sônia Campaner e Junot

Cornélio de Matos. Para tanto, afirma que há dois espaços para ensinar Filosofia, a escola e fora dela. Finaliza sua argumentação convidando os/as professores/as de Filosofia que lecionam na educação básica a debaterem propostas que convirjam para a perspectiva de o ensino de Filosofia ser um espaço de resistência e essência dentro da educação.

Marcos Igor Carneiro de Freitas redige um texto, intitulado *Levando Sartre para filosofar na escola: visitando uma possibilidade*, que tem por objetivo discutir a aplicabilidade da filosofia sartriana no contexto educacional. Com base em obras de Sartre e alguns interlocutores, propõe um modelo de ensino que não fique restrito à transmissão de conteúdos. Para tanto, indica aos/às professores/as e aos/às estudantes assumirem uma postura crítica em relação às escolhas que fazem, a partir da reflexão sobre o ser e o fazer. A intenção de Marcos é, com base na proposta sartriana, que os/as discentes rompam com estruturas opressivas que limitam a capacidade de pensar e de agir livremente.

Em *Para onde vai a Filosofia na escola pública do Brasil? Ou: e se a Filosofia fosse excluída da educação básica?*, Ivan Macedo Fraga procura dialogar com o conceito de futuro, com destaque para a tentativa de identificar o local da Filosofia na escola pública brasileira. No que denomina de futuro desejável, projeta o ensino de Filosofia na última etapa da educação básica e nas séries finais do fundamental, além de imaginar as condições favoráveis para os/as professores/as lecionarem conteúdos filosóficos de forma filosófica. Porém, reconhece que há empecilhos legais que se opõem à prática desejável ao ensino de Filosofia, tornando-o desafiador no âmbito escolar.

José Antônio Ferreira da Silva, em *Diálogo e educação: inspirações da Filosofia de Martin Bubber em metodologias ativas com podcasts educativos*, tem por objetivo problematizar a adoção das denominadas metodologias ativas em sala de aula, recorrendo, particularmente, ao uso de *podcasts* como recurso didático. Considerando as obras do filósofo Martin Bubber, o texto lança luz sobre a importância do encontro autêntico entre docente e discente,

relação fundamentada na reciprocidade e disponibilidade mútua, que, para o autor, é condição fundamental para a utilização de metodologias ativas. Por fim, relata a experiência que desenvolveu ao construir *podcasts* nas aulas de Filosofia que ministra, efetivando, assim, o uso de metodologias ativas.

Com título instigante – *Por "mais" e "outras" filosofias na escola pública* –, Marcelo Alves Santos norteia sua reflexão com o intuito de confrontar sua experiência em sala de aula com o pensar de modo filosófico. Para tanto, recorre a dois caminhos: (i) um engajamento no processo de decolonização do saber; (ii) a aproximação entre Filosofia e Projeto de Vida. Se o primeiro permite-lhe conhecer e difundir outras Filosofias, não apenas a eurocentrada feita pelo homem branco, na segunda situação, torna-se viável pensar o ensino de Filosofia em mais um espaço institucionalizado no currículo oficial. Encerra a argumentação recomendando ao/à docente de Filosofia que, diante do cenário em que se encontra a última etapa da educação básica, é necessário ousar mais e considerar outras filosofias.

A terceira autora é Nathalli Oliveira, que redige um texto intitulado *Escola neoliberal no Brasil*. Embora haja uma bibliografia vasta sobre o tema, ela recorre à particularidade de que o neoliberalismo constitui um estilo de vida ao inspirar um conjunto de leis em nosso país, inclusive educacionais. Destaca que o neoliberalismo no Brasil trouxe alguns impactos para o interior da escola. O principal deles, talvez, tenha sido a constituição de um ambiente competitivo, promovendo a incerteza nos/as estudantes e a busca incessante por resultados, medidas que acentuaram a desigualdade educacional existente.

Raimundo Jorge de Souza, em *Para onde vai o ensino de Filosofia no Brasil: breve histórico, desafios e perspectivas*, expõe um breve histórico do ensino de Filosofia no país, avalia os desafios enfrentados nesse processo histórico, aponta perspectivas para sua efetivação e apresenta uma crítica à educação proposta por Rousseau, por entender que ela impactou sobremaneira nas políticas

educacionais. Ao terminar a redação, afirma que o ensino de Filosofia foi e é marcado por inúmeras mudanças, impactando sua oferta na educação básica.

O único texto escrito a quatro mãos, que tem por título *Um caminho à docência que emergiu da experiência do Pibid*, é de autoria de Rhickson Charles Cipriano de Melo e Marcelo Alves Santos. Com o objetivo de refletir sobre a questão "O que é ser um professor de Filosofia no ensino médio?", a argumentação é centrada na experiência do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), adotando, para tanto, a fenomenologia como referencial teórico. Após tecer breves comentários sobre o Pibid e a docência em Filosofia, ambos revelam algumas reflexões oriundas da experiência e da teoria, recorrendo às abordagens fenomenológicas de Husserl, Heidegger e Paul Ricoeur.

Como se vê, os textos expressam o verdadeiro sentido da relação teoria e prática educacional. Tendo como ponto de partida a sala de aula, de forma invariável, o livro é um chamamento ao diálogo franco, democrático e diverso, condição fundamental para o exercício filosófico. Por fim, e não menos importante, concluo esta apresentação indagando os/as leitores/as à seguinte reflexão: *Para onde vai a Filosofia?* Este é o convite que faço aos/às interessados/as em refletir sobre o Ensino de Filosofia.

Boa leitura!

Aracaju, 05 de março de 2025.

ISSO É LÁ PERGUNTA QUE SE FAÇA

Junot Cornélio Matos[1]

Quem construiu Tebas, a de sete portas?[2]
Nos livros, ficam os nomes dos reis.
Os reis arrastaram blocos de pedra?
Babilônia, muitas vezes destruída,
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
De Lima auri-radiosa moravam os obreiros?
Para onde foram, na noite em que ficou pronta a Muralha da China,
Os pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os erigiu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? Bizâncio multicelebrada
Tinha apenas palácios para seus habitantes? Mesmo na legendária Atlantis,
Na noite em que o mar a sorveu,
Os que se afogavam gritavam por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Ele sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava pelo menos um cozinheiro consigo?
Felipe da Espanha chorou, quando sua armada
Foi a pique. Ninguém mais teria chorado?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem
Venceu junto?
Por todo canto uma vitória.
Quem cozinhou o banquete da vitória?
Cada dez anos um grande homem.
Quem pagou as despesas?

[1] Professor do departamento de Filosofia (CFCH/UFPE). Professor do mestrado profissional (Prof-Filo), núcleo UFPE, e do mestrado acadêmico em Direitos Humanos (PPGDH). *E-mail*: junotcmatos@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0669-2066.

[2] BRECHT, Bertolt. Perguntas de um operário que lê. *In*: CAMPOS, Haroldo de. *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

Recordo! Era criança. Sempre que fazia uma pergunta aparentemente indevida a alguém – por exemplo, indagar a uma senhorita qual a sua idade – escutava, imediatamente, de algum adulto: "Isso é lá pergunta que se faça". E agora me sinto diante da mesma expressão diante da questão: Para onde vai a Filosofia? É uma inquirição para a qual parece não existir resposta, ou, se há, não deve ser de fácil alcance.

Quando me detive a conceber este texto, logo me veio o poema de Bertolt Brecht (1977) que tanto li e muitas vezes declamei. São perguntas e mais perguntas de supostos operários que parecem não entenderem. Brecht, em seu poema escrito em 1935, trata da suprema exploração dos poderosos que espoliam e usufruem do trabalho dos empobrecidos. Recordo, ainda, a canção "Cidadão", de Zé Ramalho, que expressava igual indignação do operário por não poder usufruir do resultado de sua atividade laboral.

Essas indagações advindas da arte mexem comigo, pois tenho firme convicção de que a vida prescinde a obra de arte e como tal nos apresenta as perguntas primeiras que deveriam ser objetos de nossa preocupação. A problematização da vida é uma faculdade exclusivamente do animal que somos nós. Com elas adentramos para nossa discussão em torno das filosofias e suas possibilidades de ensino.

Tenho insistido que a pergunta pelo ensino de Filosofia não pode prescindir de uma discussão consciente e consistente sobre a escola. Eu continuo desconfiando que, na maioria das vezes, a gente tem debatido a natureza e as formas de ensinar e aprender filosofia sem uma preocupação prévia sobre o chão da escola. Afinal, que escola é esta na qual nós, professores e professoras, estamos convocados a realizar nosso mister de ensinantes e aprendentes?

Sou levado a pensar que a própria configuração dos cursos de formação de docentes em Filosofia conduz a uma visão aligeirada da escola. Ela chega – a escola – ao alcance do estudante, somente quando esse vai cursar as disciplinas de Estágio, geralmente a partir

do quarto período do curso. Ou seja, primeiro a teoria; depois, a prática. Não obstante, constata-se um crescimento na atenção ao que concerne aos cursos de formação de professores. Porém, ainda existe um distanciamento entre a formação específica e a formação pedagógica. E, o pior, pode ser que o pedagógico ainda esteja sendo percebido como o "prático",[3] isto é, métodos e técnicas de ensinagens. O péssimo é que reforça a clássica divisão social do trabalho na qual o trabalho intelectual parece ter mais valia que o trabalho manual.

A crítica feita à escola capitalista desvelou o seu caráter reprodutivista das relações e desigualdades sociais. Sendo assim, migra, também, para a instituição escolar, a divisão social do trabalho, concretizada, não só mediante as relações que se dão em seu interior, mas também na separação que aí se faz entre teoria e prática. Assim, há os que os pensam os currículos, programas, avaliação, etc., e há os que executam o que, em instância superior, foi determinado. Na verdade, é fora da escola que tal divisão se origina. Entretanto, é possível organizar a escola de forma a modificar estas relações? Freitas (1992) defende que "a principal garantia de mudança das relações de trabalho no interior da escola será dada pela criação de formas democráticas, de gestão escolar que devolvam a escola a seus atores principais: alunos e professores".

[3] Alertando que a prática determina o conhecimento, mas não é em si mesma o conhecimento, Freitas (1989) recorre a Kopnin, na seguinte citação: "não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia a sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico, caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento no movimento do conhecimento. É porque a prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento, que ela não é conhecimento, mas determina a atividade radicalmente diversa dele. Por isso seria errôneo inserir a prática no conhecimento, sobretudo no pensamento. O marxismo não julga a prática um momento subordinado, um degrau do conhecimento e não a incorpora ao conhecimento, mas à teoria do conhecimento" (Freitas, 1989, p. 171).

Não gostaria de passar sem recordar que nossa reflexão está inserida no contexto de um país estruturalmente desigual. Não de graça que Afonso Romano de Sant'Anna[4] denunciou

> Há 500 anos caçamos índios e operários,
> há 500 anos queimamos árvores e hereges,
> há 500 anos estupramos livros e mulheres,
> há 500 anos sugamos negras e aluguéis.

Pois bem! Esse país erguido às custas do sangue e suor da maioria do seu povo é o chão que abraçamos ao socializar nossa reflexão.

Meu propósito é trazer algumas modestas reflexões que possam contribuir no debate que se organiza neste livro. Nem de longe pretendo responder à indagação "Para onde vai a Filosofia?". Até porque, se há algum porto à espera dela, eu nem saberia qual é. Mas quero pensar com a Filosofia e quem sabe chegar a lugares sempre transitórios. Tentarei iniciar conversando um pouco sobre esse fenômeno chamado escola para, em seguida, refletir sobre coisas que considero desafios contemporâneos do ensino de filosofia e, finalmente, encaminhar conclusões transitórias e possíveis.

Pensar a escola

Defendo que uma das tarefas mais importantes da formação e da prática docente é um posicionamento sobre a escola. Não trata de elaborar um tratado sociológico sobre ela – ainda que seja fundamental estudar a economia e a sociologia da educação –, nem de construir uma nova teoria política sobre a escola – mesmo advogando que é imprescindível compreender as políticas públicas que alcançam a instituição escolar. Vejo como necessário entender esse fenômeno sócio-histórico chamado escola em seus movimentos de produção em contexto muito específico e desde demandas

[4] SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Que país é este?*. 1980. Disponível em: https://universidadelivredoalvito.xyz/poema-de-hoje-que-pais-e-este-affonso-romano-de-santanna/ Acesso em: 28 fev. 2025.

objetivas. Com isso, pretendo me filiar às concepções que defendem a escola como resultante do jogo de forças da sociedade. Não é, portanto, um lugar vazio, neutro, apolítico. Por isso, parece equivocado pensar o ensino sem antes discutir a escola. Da mesma forma, entender que você é docente de qualquer coisa sem que se veja pisando num chão concreto e na sua responsabilidade social e política com a construção objetiva de tal chão. Nesse sentido eu tenho dito que o professor e a professora, antes de serem professores disso ou daquilo, são docentes da e na escola.

Tenho para mim que essa instituição chamada escola é um lugar para o qual convergem dimensões de interesses e demandas nada inocentes. Atende às demandas do Estado, suas convicções, sua ideologia e seus desejos de manutenção do *status quo* daqueles que detêm a riqueza e o poder. Essa escola tão criticada por nós não é assim ao acaso. Não adiante ficar indignado e esculhambar com tudo, pois isso jamais irá resolver qualquer coisa que seja. Alguns existem que chamam essa ordem de vinculação de "projeto político" do Estado. Porém é mais que um simples projeto. É toda uma orquestração econômica, política, social e ideológica que eterniza o poder nas mãos de alguns poucos. É como a canção de Zé Ramalho,[5] na qual o nortista desabafa:

> Tá vendo aquele colégio, moço?
> Eu também trabalhei lá
> Lá eu quase me arrebento
> Fiz a massa, pus cimento
> Ajudei a rebocar
>
> Minha filha inocente
> Vem pra mim toda contente
> Pai, vou me matricular
> Mas me diz um cidadão
> Criança de pé no chão
> Aqui não pode estudar

[5] ZÉ RAMALHO. Cidadão. 1970. Letra colhida em: https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/

Para Freitas, é "o projeto histórico que nos informará do tipo de sociedade que queremos" (1989, p. 10). O projeto histórico é, então, uma referência para a articulação do projeto pedagógico, dado que nele contém "uma proposta de organização social e postula métodos para consegui-la" (1989, p. 10). De modo que, "a organização do trabalho escolar interage com a concepção de sociedade assumida a partir deste" (1989, p. 15). Nesse diapasão, entramos no segundo ponto de nossa discussão.

A segunda dimensão presente ao entendimento que estou tecendo diz respeito à construção daquilo que usualmente chamamos de Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Infelizmente tal documento é muitas vezes uma obra de ficção, ou, como rezam alguns, é para "inglês ver".

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico, compreendido por mim como a organização do trabalho pedagógico, e esta, por sua vez, considerada no contexto mais amplo que se possa alcançar, significa a exteriorização de seu projeto de sociedade, e, consequentemente, expressão do tipo de pessoa e sociedade que se pretende contribuir para formar. Importante ressaltar a disposição de construir, junto com os corpos sociais da unidade escolar, uma definição e uma metodologia próprias à construção de um Projeto Político Pedagógico, levando à formulação de categorias específicas que atendam aos princípios e concepções da comunidade. Assim, o PPP de uma escola é uma construção coletiva e processual que atende às demandas daqui e do agora, não se consignando em camisa de força ou carga magna imutável da comunidade. Também não foi feita apenas para oferecer uma satisfação social e guardá-lo nas gavetas dos gestores.

É necessário, em conclusão, reafirmar a responsabilidade e o compromisso do corpo docente de cada unidade escolar com o PPP da escola como a coisa primeira. Mister salientar que na reflexão sobre os pressupostos teóricos da relação entre educação e trabalho e o trabalho pedagógico que busque incorporar à ação educativa o trabalho pedagógico, como eixo articulador central, poderemos

considerar alguns critérios, como norteadores do projeto pedagógico, conforme os indicados por Kuenzer:

> 1. a adequação à realidade concreta na qual vive o aluno, que deverá ser capaz de compreendê-la e transformá-la; em síntese, seriam privilegiados os conteúdos revestidos de atualidade, que, resguardado o caráter de totalidade das unidades selecionadas, compõe os diversos campos do conhecimento, considerados indispensáveis para que o aluno possa compreender e participar da vida social e produtiva, marcada pelo avanço científico e tecnológico e pelos imperativos de democratização econômica e política; ou seja, a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação;
> 2. a consideração da concepção de mundo, das formas de aprender, dos interesses e necessidades da maioria da população, particularmente no que diz respeito ao exercício do trabalho e da cidadania, propondo conteúdos e formas metodológicas que permitam ao aluno usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção;
> 3. a proposição de formas de organização flexíveis e adequadas às características do aluno concreto, seja ele criança ou adulto, estudante ou trabalhador. (1997, p. 38)

Uma terceira dimensão, não menos importante que as demais, diz respeito aos corpos sociais que integram a escola. Trata-se da dimensão humana, e, se quiser, do projeto de vida das pessoas que constituem a escola. Trago essa dimensão como importantíssima porque tenho discutido que educação é sobretudo relação. Relação entre pessoas. Relação dos/das professores/as e seus alunos, destes com os seus colegas de trabalhos, do corpo discente entre si, dos servidores entre si e do conjunto em sua globalidade.

Com o propósito de delimitar um ponto de partida para refletir sobre a imprescindível relação professor/aluno, no processo de organização do trabalho pedagógico e em seu desenvolvimento, pareceu importante considerar que o tipo de relacionamento que se estabelece, entre professores e alunos, pode tanto favorecer um ambiente saudável e propício para o trabalho pedagógico, quanto inviabilizá-lo. Na verdade, o cotidiano do trabalho docente é palco de um trabalho invisível, em que, nem sempre, estão postas as condições

mínimas necessárias, para uma convivência, favorável ao crescimento dos seus atores, e, às vezes, até, camuflam situações adversas.

É óbvio que não dá para pensar a escola sem o aluno. Ao contrário, a Escola existe com e para ele e é ele seu principal protagonista. Portanto, ele deve ocupar o lugar central, em todo processo de organização do trabalho pedagógico. Nesse aspecto, na relação do professor com seu aluno, o primeiro deve estar comprometido com a autonomia do segundo. A busca de superação das dicotomias e conflitos, presentes à organização escolar, deverá levar em conta que a articulação de um trabalho unificado terá, em última instância, a obrigação de voltar-se para os direitos dos alunos. Se é verdade que professor é profissão, não é menos verdade que esta profissão carece do conteúdo profundamente humano, que "o define por dentro", e que Alves (1985, p. 11) atribui, exclusivamente, ao educador. Quando pensamos em professores, não nos referimos àqueles dos quais ele diz que são "entidades descartáveis", "habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina indicada por uma sigla [...]" (1985, 13). Pensamos em professores que, como educadores, possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" *sui generis*, portador de um nome, também de uma história, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Trago à baila uma bela reflexão atribuída a Freire sobre a escola.

> Escola é ... o lugar que se faz amigos.
> Não se trata só de prédios, salas, quadros,
> Programas, horários, conceitos...
> Escola é, sobretudo, gente
> Gente que trabalha, que estuda
> Que alegra, se conhece, se estima.
> O Diretor é gente,
> O coordenador é gente,

O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.[6]

Toda reflexão que desenvolvemos até aqui tem por objetivo defender que não há como pensar a escola sem pensar as pessoas que a constituem. Quem são esses profissionais que nela se constituem? Esse grupo de trabalhadores de diferentes campos de atuação que realizam ali suas atividades e que ali vão se tornando pessoas. Quem são esses/essas estudantes que trabalham com a atividade da aprendizagem e que ensinam na forma como aprendem? Que comunidade é essa em relação e em movimento? Pode ser que algumas vezes estejamos tão preocupados com os métodos e técnicas de ensino e o seu respectivo conteúdo que esqueçamos que é com gente que existimos, atuamos e nos fazemos.

As três dimensões até aqui apresentadas são importantes; mas não são tudo de que precisamos no repensamento da escola. Uma questão inaugural talvez seja apostar que não existe "A" escola; assim como não existe "O" estudante, nem "O/A" docente. Como pensá-los na pluralidade de suas possibilidades? Ora, se nada disso funciona no singular, será que poderíamos dizer o mesmo de currículos, gestão e práticas pedagógicas? A complexidade da indagação não tem uma única resposta. Ou seja, estamos a visitar territórios desconhecidos, desafiando nossas próprias limitações. Ou, então, postamo-nos diante do Gato Risonho,[7] indagando qual o caminho a seguir. Este, muito sinceramente, oferece a resposta que talvez não nos interesse tanto: "Isso depende do lugar aonde quer chegar. Se não sabe para onde quer ir, então pouco importa o

[6] De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. Informação disponível em: https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes. Acesso em: 31 jan. 2025.
[7] Cf. CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. [S.l.]: Martin Claret. 2007.

caminho que irá tomar". E agora? Que diremos nós após essas elocubrações sobre a escola? Diremos que há muita estrada para conquistar e que dela não arredaremos o pé.

Outra coisa importante que parece necessário reafirmar é que não podemos pensar a educação como sendo alguma coisa que não seja, precipuamente, relação. Mesmo a escola, como agência credenciada pelo poder econômico, tem na base de seu trabalho as tensas e complexas relações que são tecidas em seu cotidiano. É desde ela que o conhecimento é socializado e transmitido. É no interior dela que os valores são traçados e interiorizados. Ela sinaliza e inculca culturas, traz para seu interior conceitos e preconceitos. Assim, não é tão simples pensar a escola. Pois bem! É desde aqui que quero conversar com o meu/minha leitor/leitora sobre como vejo a tarefa de ensinar filosofia.

Pensar as filosofias

O tema do Ensino das Filosofias tem sido objeto de nosso frequente interesse, sobretudo por entendê-lo como um problema não exclusivamente pedagógico; senão, antes, como uma questão filosófica. Embora tenhamos consciência de que esse tema recebe um tratamento inadequado em Cursos de Licenciatura em Filosofia,[8] é nossa convicção de que este é um *lócus* prioritário para tal discussão.

Refletir sobre o ensino de Filosofia é tarefa extensa e transdisciplinar. Quando pensada enquanto componente curricular, talvez, tenha sido a "que mais intensamente sofreu as consequências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas na relação entre política e educação" (Silva, 1993a, p. 797).[9]

[8] A esse respeito consultar GELAMO, Rodrigo Pelloso (2010, p 334).

[9] Conferir a respeito Carrilho (1987, p 25-26): "É que, se há disciplina cujo conteúdo tenha variado no conjunto dos currículos escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase

Não podemos ignorar que a Filosofia que voltou à escola em pleno século XXI, no bojo de um movimento que parecia consolidar as reformatações produtivas do capital principiadas no século passado,[10] não é qualquer filosofia. À questão de sua concepção – e sua ensinabilidade – é necessário adicionar aquela que indaga o "para quê", ou seja, a que projeto histórico ela é chamada a servir. Assim, é possível atentar que o fenômeno não é, pois, tão elementar quanto parece: não se trata de discutir exclusivamente se ela, a filosofia, presta-se ou não à disciplinarização e ao ensino. É importante termos em conta que a relação das novas gerações com as filosofias estará, em grande parte, influenciada pelo trabalho que os professores de filosofia realizarão nas escolas. Entretanto, parece relevante assinalar que a discussão brasileira recente sobre o lugar do ensino das Filosofias nas escolas públicas de ensino médio e seu aparente descredenciamento é apenas a ponta de um *iceberg* que esconde muito mais do que revela.

A questão da presença das Filosofias como componente obrigatório do Ensino Médio levanta inúmeras polêmicas, embora exista consenso quanto à sua importância na formação cultural de adolescentes e jovens, no momento em que buscam respostas fundamentais para as escolhas que deverão fazer na construção de seu projeto de vida. Tal importância encontra amparo em Ricardo Navia (2005, p. 277-278) quando ressalta:

> [...] não há nenhuma outra instância onde se reflete sobre o fundamento e os limites do conhecimento, tratando de gerar critérios sobre a distinção entre conhecimento fundamentado e não fundamentado e de tirar fora o obscurantismo e a mistificação da ciência; não há outro âmbito onde se reflete sobre problemas éticos, estéticos, antropológicos, sócio-históricos e culturais,

---

desaparecimento, essa disciplina é a filosofia. E poucas disciplinas terão também suscitado tantas discussões e debates sobre o seu nível de inserção, o seu item de lecionação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objetivos".

[10] A transição para um modelo de economia baseada na soberania do mercado transnacional impôs demandas na base produtiva da sociedade. Tal estrutura, no segundo decênio do século, parece apontar para nova direção considerando as tensões promovidas pelo governo norte-americano.

> procurando um antídoto contra o dogmatismo, o fanatismo e a intolerância. Uma instância, além disso, onde se desenvolve as capacidades de argumentação e discussão de ideias explicitamente fundamentadas e com elucidação dos princípios supostos implicados como modelo privilegiado de qualquer análise, elucidação, e avaliação que inclua princípios gerais.

Uma pergunta que tem ocupado boa parte daqueles que estão empenhados na pesquisa acerca do ensino de Filosofia diz respeito à especificidade da Filosofia, sua disciplinarização e ensinabilidade, enquanto componente curricular no ensino médio. Indaga-se qual o diferencial da filosofia no currículo, "pois a Filosofia enquanto pensamento crítico e reflexivo tem como característica colocar a si mesma em questão" (Marcondes; Franco, 2011, p. 7). O que ela – e somente ela – é convocada a fazer no processo de aprendizagem dos adolescentes e jovens? Possivelmente tal resposta não é de fácil construção, porque, na verdade, parece que não há um papel para a Filosofia, mas algumas tarefas no conjunto de componentes que constituem a arquitetura curricular do Ensino Médio. Com isso, está indicado que há problemas especificamente filosóficos a serem enfrentados, e outros de natureza pedagógica. Nossa meta será a de propor uma discussão que encare a problemática como filosófica deixando em suspenso questões de natureza pedagógica. Assim, deveremos considerar que o modelo de formação dos estudantes das licenciaturas em Filosofia não revela clareza da natureza de um curso de formação de professores por parte dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares específicos, nem por aqueles que trabalham com os componentes pedagógicos – cujas expressões podem ser visualizadas na desarticulação, fragmentação, falta de diálogo – e que, ademais, são pouquíssimos os filósofos que pesquisam e discutem o Ensino das Filosofias como problema filosófico. Basta considerar que os temas relativos à Filosofia da Educação e ao Ensino de Filosofia são cadastrados como subáreas da Educação.

Segundo João Augusto Mac Dowell, o cenário acadêmico atual nos apresenta "a atividade filosófica reduzida praticamente à interpretação de textos, à discussão do que disseram ou não disseram diferentes autores" (2010. p. 10). Os professores de Filosofia foram formados em regime disciplinar e estão em sua maioria convencidos de que o ensino de filosofia se justifica pela sua própria historicidade. Regozijam-se na pose de um suposto saber absoluto, fechado, em seu absoluto solipsismo.[11] O autor citado informa que

> o professor universitário está continuamente ocupado com mil atividades prescritas: aulas a preparar e ministrar, trabalhos a corrigir, alunos a orientar, formulários a preencher, relatórios a redigir, reuniões a assistir. Mais ainda. Ele precisa fazer conferências, participar de congressos, publicar anualmente pelo menos um artigo significativo, para obter pontos em vista das avaliações da Capes e de sua própria instituição. Sem produção, não há reconhecimento, nem promoção. (*Ibid*., p. 13-14)

Para concluir que, "evidentemente, uma vida filosófica será tanto mais autêntica quanto mais fecunda. Mas a fecundidade do pensar nada tem a ver com a produtividade quase mecânica de textos mais ou menos repetitivos e anódinos" (*Ibid*., p. 15). Tal

[11] A tal respeito cabe a posição de Karl Jaspers que transcrevemos aqui: "O que é filosofar? Para aqueles que acreditam na ciência, um saber possível de se possuir, o pior da filosofia é que ela jamais fornece resultados apodíticos. As ciências conquistaram conhecimentos certos, que se impõe a todos; a filosofia, apesar de seus esforços milenares, jamais obteve um tal sucesso. É incontestável que em Filosofia não há unanimidade, no estabelecimento de um saber definitivo. Sempre que um conhecimento se impõe por razões apodíticas, ele se torna científico e cessa de ser filosófico, passando a pertencer a um domínio particular do conhecível... A palavra grega *philosophos*, filósofo, é formada por oposição a *shophos*, sábio. Ela designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que, possuindo a sabedoria, intitula-se sábio. Esse sentido persiste ainda hoje: a essência da filosofia é a busca da verdade, não sua posse, mesmo se ela trai a si mesma, como acontece frequentemente, até degenerar-se em dogmática, em um saber colocado em fórmulas, definitivo, completo, transmissível pelo ensinamento [...]. Fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão" (Jaspers, 1965, p. 138-147).

fecundidade, opina, "não se mede pela quantidade das páginas escritas, mas pela qualidade do pensamento" (*Ibid*.).

Ensinar Filosofia tem, portanto, como objetivo, liderar uma experiência na qual a atitude fundamental desejada seja a de contribuir para que o jovem, considerando as interpretações do pensamento de cada filósofo, construa sua própria posição em relação à verdade das coisas. Na frase lapidar de Tomás de Aquino: "O estudo de filosofia não consiste em conhecer as opiniões dos filósofos, mas qual seja o verdadeiro sentido das coisas".[12] Decerto, o esforço para tecer um pensamento próprio tem como indispensável o diálogo com o legado da tradição. "O discurso racional não pode ser construído por uma razão desconectada de sua história, que pretenda descobrir por si só o sentido das coisas", [...] pois "a reflexão sobre a própria experiência já está condicionada previamente por categorias interpretativas inseridas de longa data na trama da cultura atual" (*Ibid*., p. 17). O olhar curioso, sacolejado pelas intempéries do tempo, convida a um questionar que não é necessariamente outro, senão que uma forma de ser e sentir em tempos que se renovam. Tais olhares se configuram, pois, como lanças a perscrutarem o além dos fenômenos, vozes que ecoam para um já que ainda não é fenomênico, que não se deu em sua totalidade. É o que declara Nietzsche no Prefácio de "Ecce Homo" (n. 4): "As palavras mais silenciosas são as que desatam a tempestade. Pensamentos que chegam com pés de pomba são os que governam o mundo" (Nietzsche, 1955, p.1067).

Quando nos perguntamos: Para que a Filosofia no Ensino Médio? Nossa opinião é de que os próprios filósofos dão pouca importância a essa temática e os pedagogos tentam transformá-la em questão de método e técnica. Entretanto, não há como responder tal indagação sem compreender que o ensinar é processo, o aprender é processo e o próprio filosofar é processo. Em nosso entendimento, a mais importante tarefa do filósofo na escola é colaborar no

[12] "*Studium philosophiae non est ad hoc quod sciatur quid homines senserint, sed qualiter se habeat veritas rerum*" (In: De Caelo, lib.1 l.22 n.8).

entendimento da própria escola, temos sistematicamente falado na construção de uma Filosofia da Escola. Que escola é essa que nós possuímos hoje? Seu desenho, sua arquitetura física, pedagógica e curricular atende a quem? A que interesses? Essa escola renascentista ainda joga um papel importante na formação cultural e na socialização do conhecimento de nossa juventude? Essa discussão parece fundamental e somente ganhará consistência se realizada num esforço e diálogo consistente. Nesse sentido, parece mais importante a presença do filósofo no esforço de repensamento da escola do que propriamente no ensino de uma disciplina. Temos procurado nos desvencilharmos da armadilha de discutir a pertinência da disciplinarização da Filosofia porque essa parece uma questão contingente. Em nossa franca opinião, parece que a educação se tornou um tema estranho a filósofos contemporâneos e a academia exercita uma prática de formação docente descolada dos sistemas de ensino básico. A escola básica está muito distante de nossos bem formados doutores. A Universidade é uma ilha, a escola uma estranha, quase um mal necessário. Muitas vezes contentamo-nos em declarar sua falência e sua incapacidade de responder a desafios hodiernos, preservando uma formatação do passado. Entretanto, sem recolocar a questão da educação, que implica necessariamente formação de gerações de jovens, parece que fazemos uma filosofia que não indaga uma questão fundamental para a sociedade. Além disso, conforme já assinalei, é necessário ter em conta que a escola reproduz o projeto histórico e político da sociedade presente.

Não poderemos pensar o Ensino da Filosofia no contexto deste século se não perguntamos que tipo de docente está sendo formado em nossos cursos. Não há possibilidade de uma contribuição efetiva numa formação transdisciplinar se continuarmos a não enxergar que o ensino é uma prática social que mobiliza conhecimentos específicos e pedagógicos. Uma sólida formação filosófica é fundamental para a atividade docente, mas sozinha não é suficiente. Daí a necessidade de pensá-la dentro dos propósitos sociopolíticos

da educação escolar. Não é esse um convite à rendição medrosa daquele que em tal ato declara a própria incompetência. É um apelo a uma atitude filosófica assumida desde um olhar de educador que vislumbra uma tarefa na formação de adolescentes e jovens. Assim, somos instados a superar currículos lineares e monólogos cansativos por uma prática transdisciplinar e dialógica.

Danilo Marcondes e Irley Franco refletem sobre a filosofia, expressando que

> o objetivo dela 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. (2011, p. 31)

Parece, então, que um desafio que nos é colocado quando somos instados a trabalhar com a filosofia na escola, num momento de intensa produção de conhecimento e de elevado enaltecimento das tecnologias, será priorizar a pessoa para que possam viver uma experiência que ultrapasse o íntimo de si: seu intelecto, seus afetos, seus sentidos, seu ser. Ajudá-lo a pensar com Platão e apesar de Platão. Contribuir para que entendam que a extemporaneidade de Nietzsche não é a única palavra possível no contexto em que ele viveu e nem se presta à transposição pura e simples para o entendimento deste tempo que chamamos hoje. Assumir uma perspectiva de mediador que busca aprender quando ensina e ensinar quando aprende. Socializar que a pergunta não esgota o problema e nem o problema se encerra com uma possível e transitória resposta. Neste momento, recorro a Alejandro A. Cerletti quando afirma que "a incerteza, o incômodo, a insatisfação ou a impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui o motor do filosofar" (2003, p. 23).

O Ensino de Filosofia, em nossa intensa batalha pela sua presença política na escola, não pode e não deve passar sem que nós,

educadores e educandos no campo da filosofia, apercebamo-nos de sua complexidade, da armadilha que ele pode representar para nós, mas também das possibilidades que ele oportuniza. Entretanto, o trabalho não é somente lá, no terreno arenoso da escola de ensino fundamental e médio. Ele começa conosco e entre nós. Por isso digo que o desafio é transdisciplinar, requer paciência e esforço de diálogo, requer disposição para inventar e formatar outro modelo de ensinanza no qual sejamos parceiros de nossos pares e daqueles que constituem o corpo social da escola. Exige de nós a convicção de que pensar em educação "significa pensar, necessariamente, no homem e na sociedade, tanto do ponto de vista filosófico como político" (Cerisara, 2002, p. 170).

Para não dizer que não disse um finalmente

Esperam meus leitores que conclua o artigo para que possam, quem sabe, ajuizar seu entendimento. Mas fiz um texto aberto e estou aberto para seus complementos, suas críticas e considerações. Contudo, quando pensei na tarefa de agora, veio-me Drumond[13] à mente com seu verso sempre provocante. Falo daquele chamado "Conclusão":

> Os impactos de amor não são poesia
> (tentaram ser: aspiração noturna).
> A memória infantil e o outono pobre
> vasam no verso de nossa urna diurna.
>
> Que é poesia, o belo? Não é poesia,
> e o que não é poesia não tem fala.
> Nem o mistério em si nem velhos nomes
> poesia são: coxa, fúria, cabala.
>
> Então, desanimamos. Adeus, tudo!
> A mala pronta, o corpo desprendido,

[13] ANDRADE, Carlos Drummond de. Conclusão. *In*: **Poesia (1930-62)**. Edição crítica preparada por Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

resta a alegria de estar só, e mudo.

De que se formam nossos poemas? Onde?
Que sonho envenenado lhes responde,
se o poeta é um ressentido, e o mais são nuvens?

Não estou a dizer "adeus, tudo!", nem a advogar sonhos que navegam nas nuvens. Mas, a propósito de nossa busca íntima e incessante do amor, fico a cogitar a poesia, como "coxa, fúria e cabala" e a desejar que nossa luta pela escola pública e por um ensino de filosofia que participe da busca incessante de jovens e adolescentes por ocuparem com dignidade e responsabilidade um "lugar no mundo" seja a nossa alegria de não estarmos só no mundo.

E que as perguntas pela Filosofia na Escola sejam perguntas que se façam e respostas que se construam na busca solidária pelo mundo onde a justiça impere.

Referências

ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Corte/Autores Associados, 1985.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Conclusão. *In*: *Poesia (1930-62)*. Edição crítica preparada por Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

BRECHT, Bertolt. Perguntas de um operário que lê. *In*: CAMPOS, Haroldo de. *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CARRILHO, M.M. *Razão e transmissão da Filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. [S.l.]: Martin Claret. 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. Das grades fechadas à casa vazia: reflexões em torno da investigação em educação. *Revista Ibero Americana de Educação*, Espanha, 2002.

CERLETTI, Alejandro A. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. *In*: GALLO, Silvio *et al* (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. (Série Filosofia e Crianças, v. 7).

FREIRE, Paulo. Disponível em: https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes. Acesso em: 31 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação do curso de pedagogia. In: *Conferência Brasileira de Educação*, 5. Painel: Interdisciplinaridade e Curso de Formação de Professores. Brasília, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1965.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no contexto das políticas públicas da educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 77-96, 1997.

MAC DOWELL, João Augusto A. A. A missão da filosofia hoje. *Sapere Aude*, v. 1, n.1, p.10- 29, 2010.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. *A filosofia*: o que é? para que serve?. Rio de Janeiro: Zahar, Ed. PUC-Rio, 2011.

NAVIA, Ricardo. O ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. *In*: *Filosofia e ensino*: a filosofia na escola. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-290.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Wie man wird was man ist. v. II, 1955. [Ecce Homo. Como cheguei a ser o que sou]. Tradução de Lourival de Queiroz Henkel. São Paulo: Edições de Ouro, 1955.

PELLOSO, Gelamo, Rodrigo. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 24, n. 48. p. 331-350, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Que país é este?*. 1980. Disponível em: https://universidadelivredoalvito.xyz/poema-de-hoje-que-pais-e-este-affonso-romano-de-santanna/. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, T.T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZÉ RAMALHO. 1970. *Cidadão*. Letra colhida em: https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/.

PARTE I
NO CHÃO DA ESCOLA

FILOSOFIA NA ESCOLA: PORTO DE PARTIDA OU PONTO DE CHEGADA?

Adailton Pereira de Melo[1]

Introdução

Há décadas se trava uma "batalha" pedagógica e cultural – e pode-se dizer também política – pelo lugar que deve ocupar ou não a Filosofia enquanto disciplina escolar. Não se pode negar o papel característico do fazer filosófico enquanto espaço de produção de um pensamento crítico. Característica esta que se pode traduzir pelo despertar para a curiosidade intelectual, questionamentos, pensamento lógico, percepções argumentativas e desenvolvimento da capacidade de distinção entre o que são fatos e o que são valores, considerando fatos como a coisa feita, verificada e observada.

Contudo, em quaisquer encontros entre professores de Filosofia, formados ou não na respectiva graduação, sempre se respalda a discussão da impossibilidade de se trabalhar todo o conteúdo programático curricular (oficial), no limitado espaço/tempo das horas aulas oferecidas pelos Estados aos seus docentes, no Ensino Médio.

O objetivo da presente reflexão é entender e/ou discutir a possibilidade de se desenvolver um trabalho filosófico em sala de aula, de modo a permitir o desenvolvimento da criticidade sem haver uma demasiada preocupação com os limites da carga horária.

[1] Doutor em Educação pela UFAL, Mestre em Filosofia pela UFPE. Currículo: lattes.cnpq.br/1671476890503331. orcid.org/0000-0002-3089-4450. *E-mail*: adailtonpmelo@hotmail.com.

Embora a experiência profissional de décadas com a disciplina na escola tenha saturado um percurso extenso de trabalho com os filósofos gregos, creio que o porto de partida deve provocar uma inversão "não oficial" da dinâmica do trabalho pedagógico com os estudantes.

Os limites institucionais e pedagógicos do trabalho com Filosofia

Parece paradoxal afirmar que existem limites institucionais e pedagógicos do trabalho com filosofia em sala de aula. Na verdade, existe, por isso, o debate sobre a ampliação e a salvação da disciplina na estrutura curricular, cada vez mais imprensada pelas políticas públicas que a enxergam perigosa demais para a formação dos futuros e presentes cidadãos. Os documentos oficiais criam lacunas que necessitam de muita criatividade e disposição dos docentes para fazer acontecer a Filosofia em sala de aula. Observe-se, a partir de pesquisa documental, que

> [...] A concepção de Filosofia presente nos documentos oficiais é extremamente flexibilizada, singularizada, particularizada, distanciando-se da visão de totalidade e do compromisso com a transformação social, isto é, ela não mais aparece como disciplina com conteúdos específicos e método próprio, sendo visível certa fragmentação das teorias e categorias filosóficas – uma espécie de história da Filosofia solta e desarticulada do mundo real dos estudantes (Hora; Mastey; Rezende, 2023, p.2).

Observa-se, pelas idas e vindas dos documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Curricular Comum, de 2017, que a precarização do trabalho docente ocorre, no caso dos professores de Filosofia, em níveis diversificados, começando com a diminuição expressiva da carga horária na grade curricular; na contratação de professores em regime de Processo Seletivo Simplificado (temporário); na plataformização das atividades docentes; na política curricular que impõe um fazer pedagógico exercido por meio de itinerários formativos e achatamento das horas aulas da

disciplina, da retirada da autonomia docente que vem provocando adoecimento e sequestro intelectual dos docentes.

E acresce-se que nesses tempos neoliberais e com o Novo Ensino Médio, os legisladores estão mais preocupados com a formação de mão de obra do que de cidadãos capazes de pensar por conta própria.

> Formar o estudante enquanto capital humano, enquanto investimento, é preencher o processo formativo do futuro trabalhador com o estoque de conhecimento valorizado economicamente. O seu capital humano se comporia dos conhecimentos, qualificações, competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico (Pucci, 2020, p.88).

Diante das particularidades apresentadas acima sobre o universo escolar, os ambientes institucionais, estudantes, currículo, sistemas pedagógico e educacional, questiono o papel dos professores de filosofia em desenvolverem em sala de aula, uma atividade filosófica que construa um plano de imanência que serve como porto de partida ou ponto de chegada para a criação de conceitos, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010).

Na contrapartida, "atracam" nos portos da Filosofia uma imensa maioria de profissionais de outras áreas, muitos dos quais não se identificam com a disciplina, mas são obrigados a aceitarem o desafio para complementação de carga horária. Ainda assim, temos profissionais de outras áreas de conhecimento que são capazes de produzir em sala de aula um fazer, pensar, refletir e produzir conhecimentos que não são específicos da sua área e já contribuíram para o surgimento de muitas outras áreas e ciências específicas.

> Logo, não pode estar reduzida à prática e estudos, como se fosse possível qualquer profissional ou professor de outra licenciatura realizar práticas e estudos de Filosofia, sendo isso considerado aula desse componente no Ensino Médio da escola da educação básica. Por isso, enfatizamos a necessidade das categorias fundamentais da Filosofia quanto à área do conhecimento, tais como: categoria de totalidade, visão integral do mundo,

> percepção das contradições do cotidiano e da realidade, leitura e compreensão da realidade, ser social no mundo. Defendemos a Filosofia como disciplina pela qual se torna possível entender o processo, conflito e toda a dimensão da luta de classes no seio da sociedade capitalista em que vivemos (Horn; Mastey; Rezende, 2023, p. 10).

Assim, Pimentel e Monteiro (2010), ao traçarem uma análise do perfil do professor de Filosofia, diante das limitações que lhe são impostas, afirmam que o que se conhece como processo de aprendizagem do filosofar somente tem sua razão de ser quando se avança no discurso e no exercício do pensar sobre a existência pessoal e coletiva da cada ser humano.

Em verdade, isso só ocorre quando existe qualificação, embora a mesma não seja determinante para o professor, haja vista que ele não sintetiza todos os elementos e momentos da prática docente. "O limite à concretização da perspectiva do professor de filosofia como iniciador de experiências de reflexão e abordagem conceitual na sala de aula seria a sua não postura filosófica" (Pimentel; Monteiro, 2010, p. 330).

Essa realidade pode ser diagnosticada por déficit de integração entre os conhecimentos pedagógicos e filosóficos e, muitas vezes, pela própria ausência de formação em uma das áreas, o que infelizmente acontece em grande número na maioria das salas de aula.

Filosofia como "porto" de partida

Ancorar o barco do conhecimento no universo paradoxal da sala de aula, cada vez mais impregnada do espírito neoliberal, é um desafio para um bom timoneiro, para um professor que queira produzir o êxtase pela curiosidade do querer conhecer e aprender a aprender.

Assim como a embarcação se situa no plano da imanência para o despertar da partida rumo a atender às necessidades de curiosidade, também a Filosofia, no plano de imanência, deve despertar a curiosidade para partir rumo ao conhecimento. A curiosidade é desperta pela novidade e pode-se afirmar que é a mais elementar emoção que se encontra no espírito humano. "A curiosidade é, por sua

própria natureza, um princípio bastante ativo; ela examina rapidamente a maioria de seus objetos e logo esgota a variedade que comumente se encontra na natureza" (Burke, 2015, p. 51).

Pode-se afirmar que a Filosofia transforma-se numa motivação inquietante na busca da compreensão da realidade, conduzindo ao pensar sobre si mesmo e repensar a realidade que o circunda para que se possa construir o conhecimento, ao mesmo tempo que provoca a necessidade de debruçar-se sobre as mais profundas inquietações que desafiam o ser humano no espaço do mundo e no tempo, numa busca de pensar o futuro pelas interpretações e ações que se manifestam imanentemente no presente.

Considerando a Filosofia como "porto" de partida do saber/fazer filosófico, o professor é o timoneiro referencial entre os estudantes pelo desenvolvimento perene de se descontruir para se reconstruir, contribuindo com as perguntas que permitam aos discentes pensarem as possibilidades de respostas.

> Por esta razón la formación de quien quiere dedicarse a la investigación en filosofía debe centrarse es estas dos dimensiones clave: el aprendizaje del esmero, que incluye tanto el cuidado riguroso del detalle como la tenacidad en la búsqueda mantenida a lo largo del tiempo, y el cultivo de la creatividad, esto es, de la capacidad de ver los problemas – como reza el dicho común "El sabio ve lo que todos ven y piensa lo que nadie piensa" – y por tanto de innovar y atraer el interés[2] (Nubiola, 210, p.38).

Contudo, é salutar que se compreenda que a concretização da perspectiva do fazer Filosofia em sala de aula a partir do professor é um dado empírico, haja vista que, como estimulador das experiências de reflexão e de abordagem conceitual no ensino e

[2] Por isso, a formação de quem quer se dedicar à pesquisa em filosofia deve se concentrar nessas duas dimensões-chave: o aprendizado do cuidado, que inclui tanto a atenção rigorosa aos detalhes e a tenacidade na busca mantida ao longo do tempo, quanto o cultivo da criatividade, ou seja, a capacidade de ver os problemas – como diz o ditado comum: "O sábio vê o que todo mundo vê e pensa o que ninguém pensa" – e, portanto, de inovar e atrair interesse (Nubiola, 2010, p.38).

aprendizagem, sua postura e conhecimento filosófico são importantes e necessários.

Adorno (1995, p.53), ao falar da relação entre Filosofia e Educação, salienta que "a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica" e se coloca em posição crítica sobre os profissionais que tendem a considerar sua área como centro do universo educacional, olvidando que os problemas atuais fazem parte do universo do aprender a filosofar. E aprender a filosofar exige dedicação, criatividade e abertura ao diálogo, ao mesmo tempo que somente tem sentido na conversa interdisciplinar.

A criatividade como ponto de chegada

O processo de criatividade deve ocorrer como uma consequência natural a partir do porto de partida que é a Filosofia. A criatividade é, portanto, uma lógica dialógica que ocorre nas relações entre professor e estudante em sala de aula e que não pode ocorrer quando existe excesso de informação.

Embora os conteúdos filosóficos estejam amparados em larga experiência do pensamento na história da humanidade, o trabalho do professor com a disciplina deve envolver dois aspectos fundamentais: primeiro, o de novidade – e aqui não se entende novidade o fato de a Filosofia aparecer pela primeira vez na vida dos estudantes como disciplina nova.

Para Deleuze (2010), pensar é criar, e o pensamento é antes de tudo uma atividade que resulta na criação de algo novo, isto é, uma atividade, cuja excelência é criar e/ou ser criativa. Dessa forma, é próprio da filosofia, enquanto um exercício do pensamento, ser, ao mesmo tempo, criação e criadora, ou seja, um *produto* e uma *experiência* da inteligência.

> É a partir da experiência filosófica ou exercício do filosofar que pensamos o processo de ensino-aprendizagem da filosofia. Trata-se de uma opção teórico-metodológica, cuja premissa inicial é a de "ensino", "aprendizagem" e "experiência", realidades que estão, na verdade, profundamente interligadas.

> Em primeiro lugar, por causa daquilo que denominamos *dimensão pedagógica do pensamento filosófico*. Em segundo, porque, antes de se tornar um produto da inteligência e da cultura humana, a filosofia é, antes de tudo, uma experiência, o que torna (ou deveria tornar) seu ensino uma prática ou um exercício do filosofar (Rodrigues, 2014, p.43).

É justamente nessa prática em sala de aula que deve haver, no exercício do filosofar, um conjunto de processos e um conjunto de características pessoais e coletivas que devem levar a um resultado, ao produto criativo, que, no entender de Melo (2023), ocorre quando o professor deixa de ser o hermeneuta filosófico para ser o mediador entre o texto e o estudante.

Um ensino de filosofia, predominantemente baseado no estudo das produções filosóficas, com pouca ou quase nenhuma abertura para a experiência do filosofar, tende a ser um tipo de ensino perpassado historicista, que muitas vezes utiliza como método uma leitura histórica da filosofia, cujo resultado converte o ensino em uma atualização de lembranças (Rodrigues, 2014).

A criatividade exige que o professor de Filosofia estimule a imaginação dos estudantes de modo a permitir-lhes entender os conceitos a partir da sua própria cosmovisão; que seja flexível, capaz de adaptar os conteúdos às necessidades hodiernas, de modo a permitir o estabelecimento de uma atmosfera criativa e, ao mesmo tempo, um porto de partida para solução dos problemas existenciais mais cruciais entre os adolescentes e jovens.

Nesse aspecto, o professor não pode fixar sua atenção em querer entender quais seriam os possíveis resultados da aula, mas, ao contrário, ele deve buscar compreender bem e de forma clara e objetiva quais são as justificativas e os objetivos de sua disciplina e/ou de sua aula. O professor não deve ser nunca um indutor, mas um mediador.

Weber (2012) chama a atenção para alguns aspectos importantes que não podem ser negligenciados, tais como: não existe estudo de filosofia sem a presença do texto filosófico e este deve ter uma transparência conceitual, mais palatável ao gosto; não

se pode deixar de lado a apropriação de outras linguagens; a formação da consciência crítica é uma meta a ser alcançada a partir do porto da Filosofia e no ponto de chegada.

Conclusões

O trabalho com Filosofia em sala de aula deve possibilitar, de maneira coerente com as suas próprias características, o exercício do ato de pensar por parte do indivíduo, de modo que este desenvolva uma compreensão global acerca do real, evitando-se, assim, a formação de ideias preconcebidas.

Um trabalho com a disciplina em sala de aula deve ir além de sua história, o que não significa um ensino sem ou aquém dessa história. Nesse caso, obsta-se estabelecer parâmetros hierárquicos entre essa ou aquela filosofia, como se existisse uma maior e outra menor, uma mais importante e outra insignificante.

Considerando a Filosofia como um porto de partida para o estímulo e a dedicação ao pensamento, bem como à reflexão crítica, tem-se como fruto o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, pelo fato de estabelecerem um vínculo existencial entre a ação e a consciência que adquirem ou passam a adquirir em relação ao mundo.

Por outro lado, o ponto de chegada é um auxílio indispensável para o aprimoramento das faculdades intelectuais, libertando os sujeitos ou pretendendo-o, da ordem de pensamento que se estabelece na nossa atual sociedade da barbárie, em que o senso comum, as *fake news*, os discursos irrefletidos e alienantes estabelecem as diretrizes para a massificação da cultura.

O professor como mediador não pode deixar de enxergar, pela luneta da razão, que sua bússola deve possibilitar o encorajamento do indivíduo a pronunciar no coletivo o que pensa e o que sente, compreendendo os valores de sua singularidade pessoal, mas, ao mesmo tempo, afirmando toda a sua potencialidade criativa de forma independente da ordem que se estabelece no mundo.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*: os professores e a filosofia. Tradução de Wolfang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?*. São Paulo: Editora 34, 2010.

HORA, Geraldo Balduíno; MASTEY, Avanir; REZENDE, Edson Teixeira. A Filosofia no ensino público paranaense: limites e desafios no contexto das políticas educacionais. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 67, p. 1-18, out./dez. 2023.

MELO, Adailton Pereira de. *Uso do texto filosófico em sala de aula*. Uma educação do aprender a aprender. Curitiba: Appris, 2023.

NUBIOLA, Jaime. *El taller de la filosofía*. Una introducción a la escritura filosófica. 5. ed. Pamplona: EUNSA, 2010.

PIMENTEL, Anderson Magno da Silva; MONTEIRO, Dawson de Barros. O professor de filosofia: limites e possibilidades – dinâmica e problematização do ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 325-338, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, Walter Ferreira. *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar*: limites e possibilidades. (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

WEBER, José Fernandes. Ensinar filosofia ou criar filósofos? Reflexões sobre a filosofia e seu ensino. *In*: DIEZ, Carmen Lúcia Fornari (Org.). *Instigar a pensar e questionar*. O sentido do ensino de filosofia. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 143-171.

A RUPTURA COM A TRADIÇÃO E SEUS IMPACTOS NA AUTORIDADE E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA À LUZ DE HANNAH ARENDT

Ademar Cordeiro da Silva Junior[1]

Introdução

Prever o futuro é algo que, há muito tempo, seduz a humanidade, motivada pela possibilidade de antever o que está por vir e, assim, prevenir-se contra os infortúnios causados pelo desconhecido. No entanto, esse "dom" nem sempre pode ser considerado uma dádiva, como evidencia o mito de Cassandra,[2] personagem da mitologia grega agraciada com a visão do futuro, mas condenada a nunca ser acreditada em suas previsões. Tentar

[1] Professor de Filosofia e História em escolas da rede pública de Pernambuco desde 2006. Pós-graduado em História de Pernambuco pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente é mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail*: cordeiroademarjr@gmail.com.

[2] Cassandra, princesa troiana, filha de Príamo e Hécuba, nasce pela pena de Homero, junto com os outros personagens da guerra de Troia em *A Ilíada*, provavelmente composta entre 850 e 750 a.C. Ela é conhecida atualmente como uma profetisa de desgraças, um "pássaro de mau agouro", em que seus concidadãos se recusam a acreditar. Entre outras coisas, ela prevê a guerra de Troia, sua queda, o estratagema de Ulisses e seu longo retorno a Ítaca em *A Odisseia*. Apolo, apaixonado por aquela que "o Poeta" considera a mais bela entre as filhas de Príamo, oferece-lhe o dom da profecia em troca de seu amor. É na trilogia dramática de Ésquilo, *A Orestíada*, de 458 a.C., que a jovem, desejosa de permanecer virgem, quebra seu juramento. O deus, incapaz de retirar seu dom, a pune. Assim, suas predições tornam-se vãs, pois ela está agora destinada a nunca ser acreditada (GESRET, 2019, p. 2. Tradução nossa).

prever o futuro sem a "graça" dos deuses não é tarefa fácil e, muitas vezes, pode ser em vão. Entretanto, movidos pelos mesmos anseios que têm perturbado o sono de muitos desde o alvorecer da humanidade, podemos ao menos nos esforçar para compreender os diversos aspectos de nosso tempo e projetar, ainda que de forma modesta, um futuro, ou ao menos possibilidades para esse futuro.

Pensar no futuro do Ensino Médio brasileiro e, sobretudo, para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, requer que primeiro busquemos entender o processo que levou às condições em que hoje nos encontramos. Talvez entendendo que o que estamos vivenciando é uma crise, possamos pensar possibilidades de mudança em meio a essa crise que se apresenta. Consideram-se todas as multiplicidades inerentes às próprias mudanças que o tempo impõe, bem como se entendem as implicações de um sistema mercadejado nesse horizonte educacional (Matos, 2023, p. 65) a que a educação se submete e questiona-se sobre qual o papel da educação atualmente que poderemos projetar, de forma um pouco menos ofuscada, um futuro para educação e, consequentemente, para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Pensar nesse futuro é pensar sobre qual o papel da Filosofia nessa educação, e mais, qual seria a educação que realmente queremos e precisamos.

> Creio que o papel da filosofia deveria ser o de despertar para a necessidade de fazer conscientemente essa experiência dos limites. E nesse sentido o objeto da filosofia está em tudo que aparece à nossa volta, materialmente, culturalmente, economicamente, socialmente, porque não há nada, dentre as realizações e os projetos humanos, que não revele a urgência de considerarmos essa dialética entre limites e possibilidades. Conduzir a experiência da relação pedagógica, no caso da filosofia, nessa direção, seria um modo de restituir à filosofia seu papel histórico e social, mas sem submetê-la diretamente nem às condições históricas nem às injunções sociais (SILVA, 2018, p.10).

Nesse contexto, as experiências do passado, nas quais nos alicerçávamos, não são mais suficientes para nos ancorarmos ou nos espelharmos, buscando repetir processos ditos seguros, dadas as constantes mudanças na sociedade que se apresentam numa

velocidade quase alucinante nos dias atuais. Informações e desinformações deturpam os conceitos preestabelecidos e que formavam as bases do que podemos entender como sendo tradição. Nessa fragmentação da tradição, os conceitos que formam a base do que Arendt entendia por autoridade também passam a se fragmentar, sendo, quando não esquecidos, substituídos por novos valores. Nessas transformações, a educação e o próprio ensino de Filosofia no Ensino Médio tendem a ficar à mercê das marés regidas pelos ventos das mudanças, impossibilitando vislumbrar de forma clara um futuro seguro para a educação nos moldes que ainda entendemos hoje, caracterizando, assim, uma crise da modernidade.

Entre o passado e o futuro: cá estamos nós

Hannah Arendt, filósofa judia, via a crise da modernidade como sendo inerente às mudanças impostas pelo próprio desenvolvimento do mundo. O diagnóstico arendtiano a respeito da crise contemporânea nos modos de ensinar e aprender insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade, temas centrais de sua reflexão filosófico-política (Cesar, 2010, p. 825). Esse ponto de vista arendtiano aponta que essa crise seja inevitável, uma vez que, no embate entre o novo e tudo o que envolve a tradição, esta última sempre tende a ser substituída por novas concepções. E é nesse impasse entre o passado e o futuro que nos encontramos, cabendo aos educadores encontrarem o ponto de equilíbrio entre o passado com suas tradições, e o futuro carregado de esperanças devido às mudanças que o novo sempre traz em si. Contudo, entre esse passado e um futuro ainda bruxuleante, encontramo-nos em meio ao que Hannah Arendt chama de crise da autoridade, tendo essa crise se espalhado para vários aspectos da sociedade, inclusive no âmbito mais íntimo das relações sociais. Sobre a crise da autoridade segundo Hannah Arendt, Oliveira (2019, p.259) escreve que:

> Em seus escritos, a autora chama a atenção para a crise das autoridades tradicionais, concordando que a crise constante da autoridade acompanha o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século, afetando as relações entre a autoridade familiar e a pedagógica. Afirma que o fim da tradição que aconteceu com o advento da modernidade não é especulação nem é um juízo de valor, mas um fato politicamente palpável.

No início do capítulo sobre "O que é autoridade?", Hannah Arendt argumenta que não podemos mais recorrer a experiências autênticas comuns, pois o próprio termo se obscureceu em controvérsia e confusão (Arendt, 2022, p. 155). Sendo assim, definir o termo "autoridade" passa a ser muito difícil. É comum associarmos a autoridade ao uso da força para se fazer obedecer. Normalmente, sob o pretexto de legitimação do poder, governos recorrem à violência como recurso para legitimar a autoridade e a ordem. Em sala de aula, há professores que recorrem ao autoritarismo e à pressão psicológica para impor sua disciplina ou simplesmente conseguir silêncio, numa tentativa de fazer com que suas explanações cheguem de forma mais efetiva aos ouvidos dos estudantes. Tais exemplos destoam completamente do sentido de autoridade para Arendt. Para ela, a autoridade estava mais relacionada com a capacidade de guiar e orientar sem o uso da violência ou da coerção, sendo reconhecida e aceita espontaneamente por aqueles que a ela se submetem.

Para Hannah Arendt, uma característica do século XX é a perda da autoridade, o que denota uma crise das tradições. Entretanto, Arendt entedia a crise não como algo meramente perigoso ou totalmente danoso, e sim, como um momento crucial para que haja a mudança necessária, pois, seja ela qual for, revela a necessidade de se tomar novos rumos forçando a sociedade a rever ações, ideologias, crenças e políticas.

Essa crise, manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza (Arendt, 2022, p.156) e pode ser notada na quebra de autoridade em setores da sociedade em que sempre existia de forma a ser aceita naturalmente, o que é o caso da criação dos filhos e da educação. Não obstante veremos pais irem às

reuniões entre pais e mestres e argumentarem que não conseguem criar seus filhos e tampouco exercer sua autoridade, pois essa já não existe mais. Tais desafios também são sentidos na sala de aula, onde a autoridade deveria ser exercida não por meio da coerção, mas pela legitimidade do conhecimento de quem educa. No entanto, por diversos fatores — desde o excesso de informações proporcionado pelas novas tecnologias até a falta de contextualização do conteúdo com a realidade dos alunos, o pouco interesse dos estudantes pela vida estudantil e os problemas socioeconômicos —, essa autoridade não se efetiva como deveria.

> Devemos salientar que não é difícil encontrarmos no Ensino Médio alunos ansiosos e preocupados com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou avaliações bimestrais. Estudantes que, encarados como números na Educação, aprenderam a concentrar a finalidade de seus estudos a partir da necessidade de acumular o máximo de conteúdo, perfazendo, assim, um saber mecanizado e utilitarista que satisfaça o modelo de reprodução e formação cognitivista (MATOS, 2023, p.98).

Com tantos empecilhos apresentados à educação brasileira, torna-se evidente, como aspecto dessa condição educacional, uma precarização da autoridade nessas esferas da sociedade e, não encontrando soluções, sobretudo imediatistas, tanto pais quanto professores costumam atribuir uns aos outros a culpa desse processo, e dessa forma, nem um nem outro conseguem mais exercer a autoridade que lhes cabe. Essa crise, que é uma crise da autoridade, seja pela família, seja pela escola, acaba, desse modo, fragilizando a formação humana e o próprio processo de aprendizagem e conhecimento na vida de crianças e adolescentes (Oliveira, 2019, p. 457-458).

Para tentar entender a educação e, consequentemente, o ensino de Filosofia no Ensino Médio, podemos partir do questionamento de como se deu esse processo de perda da autoridade nos dias atuais. Parte dessa autoridade se perde à medida que também se perdem aspectos da tradição que serviam de base para nos apoiarmos como processo de segurança em relação aos passos a

serem dados. Sem que haja uma base formada em sua essência sobre o que é tradição, a continuidade de uma civilização estabelecida, que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (Arendt, 2022, p. 156), deixa de existir, ou existe mantendo-se de forma a caminhar para uma crise.

No entanto, longe do que se possa pensar, exercer a autoridade não tem relação com uso da força e, como sequência, do autoritarismo. Se, de um lado, a autoridade não pode ser associada com o uso de força e coerção, como se pode pressupor, por outro lado, ela é incompatível com a ideia de igualdade através de um processo de persuasão, o qual pressupõe igualdade e opera mediante processo de argumentação.

> A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado (ARENDT, 2022, p.157).

Conforme a modernidade emerge, a tradição passa a ser substituída por novos aspectos. O que se caracterizava por tradição, quer seja religiosa, política ou cultural, deixa de ter vínculo com a modernidade, de modo que a sociedade tende a manter alguns aspectos do que representa a tradição que ainda lhe sejam favoráveis. Assim, não há uma ruptura total que os substitua por novos valores, abandonando-se quase que por completo outros tantos valores, ficando, por opção, o corpo social desprovido de tradição e de tudo o que ela representa. Sem o vínculo com esse passado – e aqui vale advertir, segundo Arendt (2022), que passado e tradição não devem ser entendidos da mesma forma –, estamos ameaçados de esquecimento e privados de uma profundidade na existência humana.

Esse vínculo com o passado tem na educação um meio de permanência e renovação que somente é possível devido aos recém-chegados em nascimento. Nesse sentido, a educação deve

desempenhar o importante papel de apresentar esse mundo aos recém-chegados, com suas tradições, princípios, crenças e conceitos, como também os preparar para mudar esse mundo. O fato de que a crise tenha se espalhado em vários setores da sociedade pode ser visível quando relacionamos a crise da autoridade com a crise da educação, pois ambas se conectam, e tanto a educação depende da tradição quanto a existência da tradição – considerando uma sociedade que gradativamente corta os laços com a tradição própria do passado – depende da educação para continuar a fazer parte na construção da vida social humana.

> Assim, muito mais grave do que a própria crise, é o fato de não a entendermos como momento propício para o pensamento crítico. Se não tomamos a crise da educação como instância que requer a crítica, então, sem que o saibamos, apenas aprofundaremos os males que nossas contínuas reformas educacionais e institucionais pretenderam solucionar. No caso da crise da educação, a crise significa a abertura da oportunidade para observar a fragilidade intrínseca da organização da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada do Ocidente (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 835).

Contudo, é nesse turbilhão de mudanças que encontramos o cerne de toda crise: a possibilidade de mudança. Se a educação no mundo contemporâneo passa por uma crise aguda e sem precedentes, então é preciso compreender tal fenômeno situando-o no contexto da crise política do próprio mundo moderno (Cesar; Duarte, 2010, p. 826). Essa crise está diretamente relacionada ao que Arendt chamou de natalidade, sendo essa a essência da própria educação, ou seja, o "fato de que seres nascem para o mundo" (Arendt, 2022, p. 258-259). Para Arendt, uma crise só é desastrosa quando não a percebemos como tal e a respondemos com juízos pré-formados, sendo, dessa forma, motivo para que a crise se agrave, privando-nos "da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão" (*Ibidem*, p. 259).

A educação como passagem: entre o legado do passado e o potencial do futuro

Como entender o presente sem que tenhamos o passado por referência? De certo, podemos conceber uma divisão do tempo de forma linear entre o passado, presente e futuro, ao menos como ilustração quanto à temporalidade, para assim entendermos processos históricos de maneira até didática, de forma que cada período da história possa ser entendido de modo separado. No entanto, essa forma de perceber a história pode até ter sua função pedagógica, mas está distante de contemplar a real condição a que estamos atrelados em relação ao tempo e, sobretudo, no entendimento quanto ao passado. O presente, sem uma ligação direta com o entendimento e influência do passado, fica completamente desconexo, pois faltam-lhe as bases formadas por tradições e conhecimentos que o passado lhe garantiria e, por conseguinte, ainda que o futuro seja uma óbvia incógnita, sua projeção passa a ser disforme numa possibilidade de tempo em meio à nebulosidade da incerteza. Pensar o futuro da educação no Brasil, e principalmente do ensino de Filosofia no Ensino Médio, sem que haja uma conexão com o passado e, sobretudo, com o presente, numa tentativa de estabelecer um entendimento dos motivos para que estejamos em uma crise de autoridade, é um claro engano. No entanto, segundo Hannah Arendt (2022, p. 263), encontramo-nos em uma crise da modernidade e, nesse caso, da educação, pois:

> Sempre que, em questões políticas, o juízo humano sadio fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise. [...] O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do senso comum aponta, como uma vara mágica, o lugar onde ocorreu esse desmoronamento.

É da ruptura com o passado e na instabilidade em relação à autoridade que Arendt enxerga as nuanças de uma crise na modernidade, a qual é de ordem política em vários aspectos, pois

aponta para uma falta do senso comum, sendo essa uma característica que se mostra comum ao século XX e XXI.

Muito embora tenha se referido à educação norte-americana, mas sem que tenha descartado que o que aconteça em um determinado país possa se repetir em outro lugar no mundo, Arendt (2022) indica como um dos fatores da crise na educação uma característica presente na América, que seria a busca por "apagar, tanto quanto for possível", as diferenças entre seus habitantes, tendo como política a busca por uma igualdade "entre jovens e velhos, entre talentosos e pouco talentosos, entre crianças e adultos e, particularmente, entre aluno e professores" (p. 265). Segundo Arendt, essa forma de nivelamento social, ainda que bem-intencionada, inevitavelmente resultaria na perda da autoridade do mestre ou dar-se-ia às custas dos que mais poderiam se destacar na educação. Por comparação, podemos analisar a forma como as políticas educacionais brasileiras impulsionaram a crença de que dar direitos, ofertando as mesmas condições de ensino a todos, seja sinônimo de equidade. Em uma sala de aula, repleta de alunos com diversas faixas de desenvolvimento intelectual, cognitivo e de socialização, carregados de problemas e dúvidas quanto ao seu futuro, a forma como se dá a educação nacional brasileira tende a nivelar os alunos, estabelecendo uma média educacional ou de cobrança de aprendizagem comum a todos(as), ignorando por completo as diferenças existentes, atrasando os mais avançados e nunca sendo o suficiente para alcançar aqueles que sentem maior dificuldade de aprendizagem. Embora na teoria se busque equidade, na prática, é pouco provável de acontecer em escolas públicas devido às diversas realidades existentes.

Também se percebe a tendência educacional de se colocar o(a) professor(a) em pé de igualdade com seus alunos(as) em sala de aula, retirando, assim, a autoridade dos(as) educadores(as), uma vez que a sua diferença para os(as) educandos(as), nesse aspecto, passa a ser mínima. Essa tendência educacional, segundo Arendt (2022),

aponta para um possível fracasso das tendências educacionais que possibilitam tal condição, pois:

> A autoridade do professor e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDT, 2022, p. 276).

Como consequência dessas situações, perde-se a autoridade dos professores frente a seus alunos e estes, por sua vez, muitas vezes já vêm de famílias que também já não exercem mais sua autoridade, pois há muito já a perderam frente às mudanças do tempo e da sociedade em que vivem. Parece que a autoridade, baseada no quanto assumimos de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, com todas as suas coisas e tudo que ele representa, não é para todos. Somente alguns assumem essa responsabilidade pelo bem comum. É fácil percebermos, de forma empírica, em escolas públicas brasileiras, que alguns pais entregaram completamente a educação de seus filhos ao Estado. Não é raro encontrarmos pais que afirmam que a culpa de seus filhos não aprenderem, e, como consequência, serem reprovados de ano, é dos professores. Ao serem questionados se acompanham o desenvolvimento educacional de seus filhos em casa, muitos respondem que, para isso, o Estado mantém a escola pública. Tais situações evidenciam a perda da autoridade dos pais e dos professores, e, com o rompimento do elo entre a escola e a família nesse processo de formação das crianças e adolescentes, o processo educativo fica desamparado. Arendt (2022) entendia que nem todo mundo assume essa responsabilidade e aponta dois possíveis pontos a respeito dessa condição:

> Ao removermos a autoridade da vida política pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso também pode significar que as exigências do

> mundo e seus clamores por ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. Não restam dúvidas de que, na perda moderna da autoridade, ambas as intenções desempenham um papel e têm, muitas vezes, simultânea e inexplicavelmente, trabalhado juntas (ARENDT, 2022, p. 277).

Essa desconfiança, que se sequencia em uma perda de autoridade no campo político público, inevitavelmente se espalha para os âmbitos mais íntimos da vida privada, pois, se por diversos motivos existe uma tendência da perda de autoridade nesse setor, não tardaria a se estender também para o âmbito pré-político e privado das famílias e da escola. Nesse sentido, a autoridade exercida de pais para com seus filhos, que, tradicionalmente, é creditada como sendo natural e que seria uma autoridade pautada em uma "superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir" (Arendt, 2022, p. 278), passa a ser posta em xeque, fragmentando-se paulatinamente.

A educação e o ensino de Filosofia no Ensino Médio exercem uma função primordial, uma vez que também cabe a elas a manutenção da relação que temos com o passado e, consequentemente, com tudo que nos remete a essa autoridade. A escola seria uma espécie de intermédio entre a infância de onde deveríamos ser resguardados do mundo exterior, e a ação. Isso se associa ao fato de que a escola teoricamente permite o necessário para o pleno exercício da cidadania, uma vez que possibilita de forma sistemática o contato com princípios e conhecimentos que moldaram e moldam os dias atuais. Nesse sentido, após o contato com tudo o que nos remete a tradição, conhecimento e costumes adquiridos ou desenvolvidos na escola, existe uma espécie de abandono do sujeito que se encontra desprovido da proteção de sua infância e agora está entregue à própria sorte. Se, de um lado, entende que ganhou liberdade legal para realizar seus feitos, do outro percebe que ainda é prisioneiro, não mais das paredes de proteção que a infância proporcionava e nem o que a escola oferecia, pois agora se encontra

responsável pelo próprio mundo e é convocado a assumir a responsabilidade pelo mundo que é o de todos.

A educação e o ensino de Filosofia, como antes já citado, desempenham um forte papel na construção desse mundo, sendo de relevância pública e política, pois os problemas da educação são diretamente ligados à natalidade, ou seja, a esse embate entre o passado e as possibilidades de mudança que os recém-chegados trazem em si. Segundo Arendt (2022, p.275), "a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola" e, para a criança, a escola representa o mundo fora dos domínios da vida privada. No entanto, Hannah Arendt também deixa claro que a escola jamais pode ser confundida com o mundo, pois a escola é "a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o objetivo de fazer com que, de alguma forma, seja possível a transição da família para o mundo" (*Ibidem*).

Referindo-se ao papel que a educação exerce, bem como à responsabilidade de todos nesse processo, Carvalho (2014, p. 816) escreve que, "para Arendt, seu exame não deve ser delegado a especialistas de um campo disciplinar específico – a pedagogia –, mas concerne a todos os que habitam o mundo e que por ele se interessam", enfatizando, assim, a importância de todos nesse processo de apresentação do mundo aos recém-chegados em nascimento. Arendt (2022, p. 276) entendia que deveria existir um verdadeiro compromisso para com os recém-chegados em nascimento, a ponto de afirmar que "qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação".

Pautado na responsabilidade, na conservação e renovação do que nos foi dado a partir do nascimento no mundo em que vivemos, recebemos um mundo cujo entendimento se dá de forma efetiva, mediante o contato com o que representa esse mundo através da educação. Assim sendo, ao nascermos, somos impelidos a assumir o mundo que recebemos, ainda que, ao chegarmos, sejamos

estrangeiros num mundo antigo e que logo deixaremos ao morrer, obedecendo ao ciclo inerente a todos os seres.

Cada nascimento reacende a possibilidade de mudança no mundo devido à *singularidade* de cada um dentro de uma *pluralidade*, e isso ocorre por pertencermos ao mundo e nele sermos capazes de agir de forma política.

> Cada um é um ser *singular* na *pluralidade* de homens que habitam o *mundo*, embora só mais um membro de uma espécie que se repete, do ponto de vista da reprodução orgânica da vida. E é por pertencermos a um mundo e nele sermos capazes de agir política e historicamente que somos *sujeitos* – ou, para ser fiel à terminologia arendtiana, *agentes* reunidos num mundo comum –, e não apenas indivíduos pertencentes a uma mesma espécie. Cada ser novo no mundo é um *novo alguém*; um alguém distinto de todos aqueles que nele estiveram antes ou que o sucederão na continuidade desse mundo (CARVALHO, 2013, p. 8).

Dada as circunstâncias, é na educação e mais especificamente na escola que as crianças e os adolescentes, que trazem em si o aprendizado adquirido no mundo privado familiar, entram em contato com o conhecimento necessário e, teoricamente, são preparados para que possam atuar no mundo. Pois, enquanto estão no mundo privado, dados às suas necessidades de proteção e demais carências, deixam de viver em comunidade e, como consequência, deixam de existir para a vida pública. A educação é a forma como a sociedade – e não o indivíduo – recebe os recém-nascidos para o mundo, preparando-os e apresentando-lhes esse mundo que herdarão, que terão que preservar, ao mesmo tempo que, por natureza da sua própria condição, terão que o mudar.

> Assim, é por meio da educação que as crianças começam a habitar um mundo que já é velho e que ainda permanece desconhecido para os recém-chegados. A criança é uma desconhecida para nós e para o mundo; ela chega ao mundo e a nós subitamente, e apenas gradativamente vai se tornando alguém reconhecível, isto é, vai se transformando em um de nós. Nesse processo de transformação da radical alteridade infantil em algo reconhecível, a educação desempenha importante papel (CESAR; DUARTE, 2010, p. 835).

Por sua natureza de intervalo entre o passado e o futuro, a educação será sempre lugar de conflito entre esse passado, que traz em si a tradição, e o possível futuro que os novos trazem em si. Se, de um lado, a educação é garantia de que os recém-chegados serão apresentados ao mundo que herdarão, por outro é um lugar de constante tensão, sendo a possibilidade do novo sempre conflitante com tudo o que a educação representa em si. Nesse embate, o ensino de Filosofia no Ensino Médio deveria desempenhar o papel primordial de despertar mentes e promover a possibilidade de mais estudantes assumirem o mundo que receberam, preparando-se para o cuidado com o mundo que é bem comum e preparando esse mundo para os que ainda virão. É nesse constante conflito existente entre o velho e o novo, a tradição e o porvir da novidade, que o mundo se regenera, sendo a educação e a escola lugares de passagem e preparação para que as mudanças ocorram, sempre atreladas à ideia de natalidade.

> Nesse sentido, é bem possível que a crise hodierna da educação também se relacione com a crescente ausência de tensão entre novidade e tradição, entre presente e passado, visto que também o próprio passado vai se transformando em mera mercadoria para o consumo rápido e voraz de uma população de adultos e crianças alucinados pelo ideal da felicidade imediata (CESAR; DUARTE, 2010, p. 836).

Nessa concepção arendtiana de crise da modernidade é que podemos considerar a importância do papel da educação em meio a essa crise. A educação, de forma dúbia, tanto se propõe a preservar a tradição e tudo que remete ao passado – uma vez que isso seria preservar o mundo, pois este é feito e mantido sobre bases históricas, políticas, crenças e tradições, sem as quais não teríamos como nos firmar em meio às constantes mudanças – como, ao mesmo tempo, é fundamental para que o novo surja. Cabe ao educador entender esse processo contínuo de conflitos entre tudo o que representa o passado e as tradições, necessários como solo firme para a sociedade, e o novo que, devido à sua natureza, faz-se tão necessário devido ao mundo de possibilidades que ele tem.

Considerações finais

Pensar um futuro para educação e, sobretudo, para o ensino de Filosofia no Ensino Médio perpassa pela necessidade de conhecimento acerca de nossa real situação e de todo o processo que nos trouxe até essa crise apontada por Hannah Arendt. Essa crise, evidenciada não somente do âmbito político e educacional, mas também nos setores mais íntimos da sociedade, podendo ser vista nas relações de autoridade entre pais e filhos, professores e alunos(as), aponta para um dos aspectos mais comuns à ideia de natalidade, que é a mudança inevitável.

Essa realidade requer que possamos entender que a crise, como defende Hannah Arendt, não deve ser vista como algo danoso e irreversível, e sim, como oportunidade para que possamos mudar e, para esse processo de mudança, a educação e o ensino de Filosofia são primordiais. Ainda que seja impossível isolar o elemento universal das circunstâncias específicas em que ele aparece (Arendt, 2022, p.259), entender o processo em que o problema se deu é o primeiro passo em busca de vencer a crise, ao menos até a próxima. Digo isso, pois, a cada nascimento, a possibilidade de um novo embate entre passado/tradição com o novo em nascimento – entendendo aqui que nascimento não seja relacionado à reprodução humana, e sim, ao nascimento para o mundo de forma a assumir esse mundo, preparando-o para os próximos que virão – sempre será renovado. E isso, por si só, é o que impulsiona as mudanças necessárias para a humanidade, afinal,

> Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal forma que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDT, 2022, p. 262).

Nesse processo, a educação e o ensino de Filosofia se mostram como sendo fios condutores das mudanças, sem que haja a perda

do que Arendt entende por tradição. Promover as possibilidades da mudança própria da chegada dos novos por nascimento, sem que haja uma destruição total do que tínhamos por tradição é de extrema importância, sendo papel da educação e de todos. Esse cuidado com o mundo, que Arendt chamou de *amor mundi*,[3] aproxima-se da capacidade que temos em agir e interagir no mundo através da palavra e da ação. Assim sendo, não implica resistência à mudança, mas sim um cuidado com aquilo que permite a continuidade do humano no mundo, ou seja, a pluralidade, a ação política e a liberdade.

Dadas as circunstâncias, não nos cabe apontar para onde o ensino de Filosofia no Ensino Médio deve caminhar, mas entender os motivos pelos quais chegamos aqui. Permanecer na segurança do passado, com suas tradições e tudo relacionado a tal, seja do ponto de vista educacional, seja do ponto de vista político, não é viável nem provável, uma vez que o novo sempre vem.[4] Tampouco é possível esquecer por completo esse passado, pois é nele que a sociedade, com suas instituições, ancora-se e mantém-se.

Referências

AGUIAR, Odilo Alves. A amizade como *amor mundi* em Hannah Arendt. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 28, dez. 2010.

[3] Segundo Aguiar, depreendemos em Arendt a concepção da amizade como *amor mundi*, que é capacidade de se associar e de se igualar aos outros através da palavra e da ação, e tradução da consciência do pertencimento ao mundo comum. Nesse sentido, a amizade apresenta-se dotada de ampla possibilidade de resistência às potências destruidoras inerentes aos processos de naturalização, massificação e solidão contemporâneas, atuais arautos da dominação. A amizade como *amor mundi* é, então, um começo que pode ressoar e se traduzir numa retomada da política e da ideia de república em tempos de sua redução à administração e de prevalecimento da violência (2010, p. 137).

[4] Parafraseando o cantor cearense Belchior, autor da canção "como nossos pais".

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 9. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação*: uma herança sem testamento. 2013. Tese (Livre Docência em Filosofia da educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2015.tde-04032015-143155. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014122568. Acesso em: 19 out. 2024.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2024.

GESRET, Charlotte. La figure de Cassandre au XXe siècle chez Jean-Paul Sartre, Jean Laude et Christa Wolf: entre lyrisme et théâtre. Sciences de l'Homme et Société. 2019. Dumas-03064727.

MATOS, Junot Cornélio. *Filosofias do ensinar e aprender a filosofar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

NUNES, I. V. B. *Amor mundi* e espírito revolucionário: Hannah Arendt entre política e ética. *Cadernos de Filosofia Alemã*: *Crítica e Modernidade*, v. 21, n. 3, p. 67-78, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v21i3p67-78.

OLIVEIRA, Marta Regina Fular. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah

Arendt e a teoria crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 456-469, abr./jun. 2019.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Limites e possibilidades do ensino de filosofia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180026.

O CAMINHAR DA FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA

Ana Maria Alves Santos da Luz[1]

1. Introdução

Ao refletir acerca da Filosofia, enquanto professora do Ensino Médio, no chão da sala de aula da escola pública, vejo-me questionando sobre seu ensino, sua presença e as ameaças referentes à permanência na educação básica, especialmente na escola pública, onde estão os/as jovens das classes econômica e socialmente menos favorecidas.

A necessidade de pensar a realidade em que estamos inseridos é uma questão própria do ser humano e inerente à filosofia, uma vez que ela se interessa por todas as questões relacionadas ao humano, como já afirmara Morin (2011). Realidade essa de incerteza e de transformação, na qual, estamos em busca de respostas e soluções para viver e sobressair às dificuldades advindas de mudanças sobre as quais teremos que nos posicionarmos e/ou nos adaptarmos cada vez mais rápido.

Isso nos leva a pensar a respeito da responsabilidade e da necessidade que devemos ter enquanto professores de Filosofia, em pleno século XXI. E que precisamos lutar frequentemente para que

[1] Graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, Brasil. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia Integrada - FATIN, Brasil. Atualmente está mestranda no Mestrado Profissional em Filosofia, Núcleo UFPE. Atuação profissional: professora do Ensino Fundamental I - 1998 a 2001; Filosofia e Sociologia no Ensino Médio na Escola EREM Jacob Antonio de Oliveira, Orocó/PE. Lattes ID http://lattes.cnpq.br/5440393197760574

a Filosofia continue na educação dos/das jovens do Ensino Médio e que seu Ensino seja integrador de questões filosóficas que nutram a reflexão e a ação que perpassam o espaço da sala de aula.

Entendemos que a educação possa ser um instrumento de libertação, como já defendia Paulo Freire (1996), e a Filosofia, como parte integrante do currículo do Ensino Médio, possa ser utilizada como um recurso emancipador, principalmente porque ela (a Filosofia) faz parte do processo de ensino e de aprendizagem de jovens e adolescentes inseridos na sociedade da informação e da comunicação.

Refletir sobre o ato de aprender ou ensinar filosofia ou a filosofar é uma ação imprescindível, pois já afirmava Freire (1996, p. 2) que: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Então, ensinar e aprender filosofia ou qualquer outro conhecimento se faz em via de mão dupla, que se conecta de forma indissociável. E a filosofia em seus questionamentos nos leva a esse ensino e aprendizagem sobre nós, o que fazemos e como fazemos, ou melhor, o que nos envolve.

Considera-se que a Filosofia e seu ensino procuram instigar o estudante a pensar, ou melhor, despertar no/a professor/a e no/a estudante a reflexão, contribuindo para pensar sobre o próprio pensamento, um pensar autônomo e crítico, como o mesmo está construído ou sendo construído em sua realidade local e global.

Sendo assim, o Ensino de Filosofia poderá possibilitar o enfrentamento das incertezas em meio às complexidades humanas no atual cenário de mudanças constantes, próprio do século XXI, quando as informações chegam diariamente através das mais variadas mídias e redes sociais que conectam, em tempo real, pessoas de todas as idades e os espaços.

Dessa maneira, sentimos a urgência de refletir a respeito da importância do ensino de filosofia na escola pública, lembrando que a Filosofia ora está presente no Ensino Médio, ora é retirada, passando pelo julgamento de que é uma disciplina sem importância ou sem o crivo da utilidade prática. Porém o que se observa é que a

Filosofia incomoda aqueles/as que, de algum modo, reconhecem e não aceitam sua relevância, seu potencial para influenciar o pensamento crítico e analítico das mais distintas ordens acessíveis a todos que por ela forem fisgados/as.

2. A importância do ensino de Filosofia[2] na escola pública

Enquanto professora de Filosofia do Ensino Médio, volta e meia me encontro pensando a respeito da importância da Filosofia na escola, do seu lugar no ambiente escolar e na vida dos estudantes. Pensar a esse respeito me leva a refletir a escola e a educação como um todo. Pois não dá para pensar em filosofia sem filosofar, ou melhor, sem refletir mais profundamente acerca de onde estou (escola), o que e como estou fazendo (ensino), enquanto professora de filosofia na escola pública.

Nesse caso, estamos na escola e nos questionamos como estamos inseridos nela e ela em nós. Por isso, devo proteger ou lutar pela presença da filosofia nas salas de aulas, dentro e fora da escola, porque quem se envolve com a filosofia pode por ela ser fisgado ou transformado. Além disso, vemos que a Filosofia e seu ensino conjecturam entre outras possibilidades: a reflexão, a cidadania, a autonomia do indivíduo e a ação de perguntar.

Conforme Matos (2021, p. 102-106), "perguntar é parte integrante e indispensável em qualquer processo educacional, pois amplia a capacidade criativa e crítica do educando". O que nos coloca na posição de provocadores/as do pensamento crítico, criativo, indagador de tudo que cerca cada estudante em sua individualidade e coletividade.

[2] Adaptação do capítulo dois da Dissertação de mestrado de Ana Maria Alves Santos da Luz – O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: contribuições de Edgar Morin – depositada em 2024 no Repositório Digital da UFPE, ATTENA. Dissertações de Mestrado Profissional – Filosofia. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57566.

Não estou querendo dizer que a Filosofia e aquele/a que ensina filosofia sejam redentores e/ou salvadores da educação. Mas afirmar aquilo que é próprio da Filosofia que é refletir sobre tudo que nos envolve de maneira crítica, criativa, questionadora, visando a respostas possíveis conforme a realidade local e as influências globais no local.

Então, o objetivo aqui, para além de refletir a questão "para onde vai o ensino de filosofia na escola pública", é sugerir um ensino de filosofia que ensine a perguntar, que o/a docente e o/a discente aprendam a perguntar, pois quem pergunta quer resposta, e a resposta é sempre uma forma de solucionar algo que não está bom ou que precise melhorar.

A Filosofia nos leva aos questionamentos que envolvem nosso contexto, e este exige de nós a autonomia, a prática da cidadania com ações reflexivas e questionadoras. Logo, a Filosofia precisa continuar fazendo parte da educação brasileira, principalmente no Ensino Médio, que propõe: "o exercício da cidadania [...], incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Brasil, 1996, art. 22), como podemos verificar na LDBEN 9.394, de dezembro de 1996, com suas alterações.

De acordo com Morin (2015, p. 31-39), a Filosofia não pode ser considerada apenas como uma disciplina, mas deve tornar-se motor e guia de ensinar a viver. "Na verdade, o termo Filosofia adquiriu um sentido mais amplo. Implica uma interrogação sobre o mundo, a realidade, a verdade, a vida, a sociedade, o ser e a mente humana. Não se trata de uma disciplina, não possui compartimentos, ela problematiza tudo o que depende da experiência humana" (Morin, 2015, p. 31).

Dessa maneira, ao refletir sobre a filosofia na escola, no momento atual, surgem algumas questões, entre elas: Como fica a filosofia na educação média, mais precisamente na escola pública, após a reforma no Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415, de 2017? O que mudou ou permaneceu com o Novo Ensino Médio e com a revogação, ou reforma da reforma?

Partindo dessas questões e do reconhecimento a respeito da importância e amplitude da Filosofia, defenderei sua presença no currículo do Ensino Médio, não somente como estudos e práticas, como está posto na BNCC atual e conforme estava na Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Esta recentemente revogada pela Lei 14.945, de 31 de julho de 2024.

Pois, a Filosofia, com seu espaço na escola e quando bem trabalhada no exercício da cidadania e da perguntação, como sugere Matos (2021), torna-se um diferencial nos mais diferentes contextos em que o/a professor/a e o/a estudante estão inseridos/as. Ensina-se e aprende-se a arte do saber viver, além de proporcionar ao jovem do Ensino Médio, como falou Merleau-Ponty (*apud* Fabri; Pereira; Silva, 2020, p. 1), "um despertar para ver e mudar o nosso mundo". Parte-se de interrogações acerca dos mais diferentes temas: a vida, o mundo, o conhecimento, as incertezas, a ética, entre outros que emergem do contexto em que nos encontramos inseridos.

Assim com a contribuição da filosofia no Ensino Médio, vamos continuar a incentivar nossos/as discentes a pensar, a perguntar, a questionar e a refletir sobre o seu papel na sociedade e sobre seus valores, suas vontades, seus desejos e sua existência, e construir um mundo menos opressor.

Na mesma sintonia, Morin (2021, p. 23) diz que: "A filosofia deve contribuir eminentemente para o espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana".

Como acréscimo a esse pensamento, Matos (2021, p. 106) afirma que: "Em tal horizonte, as filosofias significam atitudes situadas e datadas de apreender os problemas identificados na dinâmica em que o animal homem/mulher está a se configurar como humano e atribuindo sentidos ao seu mundo".

Seguindo o raciocínio do despertar para o espírito questionador, para o mundo, para o saber viver, para a condição da existência humana, carece filosofar sobre a Filosofia e o Ensino de

Filosofia em nossas escolas públicas brasileiras, e se esse ensino promove um olhar atento e aberto ao novo, às mudanças, às incertezas e à complexidade do humano.

3. A BNCC e a Filosofia no Ensino Médio brasileiro e em Pernambuco

No Brasil, atualmente, a educação vem passando por mudanças e reformas, porém a que foi imposta pela Medida Provisória 716, de 2016, convertida na Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, que determinou a Reforma do Ensino Médio, estabelecendo o Novo Ensino Médio (NEM), provocou mudanças bruscas e drásticas nesse nível de ensino, alterando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes curriculares do Ensino Médio.

A referida reforma reduziu as disciplinas da formação geral básica, como as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre elas a Filosofia. Criaram-se itinerários formativos, contribuindo, assim, para a redução do acesso dos/as estudantes aos conhecimentos filosóficos, científicos, em detrimento de um ensino para atender as necessidades do mercado de trabalho. Isso exigiu de professores e professoras, estudantes e comunidade lutarem pela revogação desse Novo Ensino Médio.

No cenário de mudanças da educação brasileira, destacamos a implementação do Novo Ensino Médio para a última etapa da educação básica, estabelecido pela Lei 13.415/2017. Lei esta que não resolveu, ou está resolvendo os problemas da educação nacional, mas provocando dúvidas e dificuldades na educação pública brasileira, já que a reforma reduziu a carga horária e os componentes curriculares da formação geral básica e, no lugar, inseriram-se itinerários formativos – já repensados pela Lei 14.945/2024, graças às lutas da sociedade, professores/as e estudantes.

A reforma tinha a intenção de preparar os estudantes do Ensino Médio para o mercado de trabalho. Sem maiores preocupações com sua preparação para o prosseguimento em seus estudos posteriores

que exigem um aprofundamento maior nos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociológicos, filosóficos, artísticos, culturais e, acima de tudo, aqueles conhecimentos que desenvolvem o pensamento crítico e autônomo.

A educação para os jovens do Ensino Médio precisava de mudanças para atender as evoluções dos tempos atuais e o mundo do trabalho. Entretanto, essas mudanças estabelecidas pelo Novo Ensino Médio (NEM) não favoreceram os estudantes da escola pública brasileira, pois vemos de perto as gritantes desigualdades sociais. Uma das formas de combater tais desigualdades é pela educação de qualidade, em que, primeiro, o/a estudante compreenda sua realidade.

Considera-se que a educação necessária deve possibilitar a reflexão e a criticidade a partir do contexto e de textos filosóficos ou científicos que, em geral, são ofertados nas disciplinas da formação geral básica. O NEM e seus itinerários reduziram essas possibilidades que os/as estudantes das classes menos favorecidas tinham, pois ainda encontravam na escola pública o espaço para ter acesso aos conhecimentos, continuar seus estudos e sonhar com uma sociedade justa e mais igual.

Todavia, o que está justificado na nova BNCC para o Ensino Médio é uma ideologia capitalista de que é necessário preparar os/as jovens para o mundo do trabalho o mais rápido possível e a nível nacional, de forma impositiva, sem considerar que, antes da Lei 13.415/2017, os/as estudantes já tinham a opção de se preparar para o mercado de trabalho nas escolas que ofertam a modalidade profissional e técnica no nível médio e subsequente, conforme está na Lei 11.741/2008.

Vemos que, ao definir as competências para a educação básica, a BNCC (Brasil, 2018, p. 8), afirma reconhecer que: "[...] a 'educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza' (Brasil,

2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)".

No entanto, o problema não é tão somente a questão do discurso ou do que se põe no papel, mas como será vivenciado no chão da escola, que na realidade está servindo como pano de fundo neoliberal, valendo-se do discurso bonito, mas que, na prática, o/a docente e o/a discente não dispõem mais do mesmo espaço para a reflexão, uma vez que todas as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sofreram um duro golpe pelo NEM, sendo reduzidas progressivamente a cada série do Ensino Médio.

Outro ponto levantado pela nova BNCC, mais presente no discurso que na prática, refere-se ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil. Quando diz que para acolher a diversidade e auxiliar o/a estudante a ser protagonista de sua vida, a BNCC (Brasil, 2018, p. 463) propõe:

> Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Dessa forma acrescento que disciplinas, como a Filosofia, que auxiliam nesse processo não podem perder seu espaço como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, pois ela colabora muito e pode contribuir para a reflexão consciente sobre si e o mundo que nos rodeia, em especial quando tratamos de temas como apreensão da realidade, ética e política, conhecimento, razão, natureza, cultura e do próprio ser humano.

A Filosofia tem seus propósitos; a começar pelo próprio termo Filosofia, que significa amor e amizade à sabedoria (Morin, 2015, p. 31), ela pode instigar interrogações sobre tudo o que envolve o ser

humano e sua condição, como citado por Morin e por Matos. Logo, seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar não descarta a necessidade de seu espaço enquanto disciplina e componente curricular nas escolas de educação básica para introdução de questões filosóficas, construção de espaços para filosofar, enriquecimento do conhecimento e da compreensão dos/as estudantes nas diversas disciplinas.

Refletindo sobre a Filosofia como componente e disciplina curricular, Nascimento faz uma breve análise da primeira e segunda versão da BNCC para chegar ao ponto em que ela foi homologada em 2018. Vejamos o que ele afirma da primeira versão (Nascimento, 2023, p. 37):

> No caso específico do Ensino de Filosofia, a primeira versão da BNCC reconheceu que ela é um componente curricular e que está presente nos saberes escolares desde cedo, ainda aparece com formato de disciplina no Ensino Médio. Identificou que há procedimentos metodológicos próprios e que se articula mediante questões de interesse dos estudantes, textos filosóficos ou temas filosóficos. Sua perspectiva interdisciplinar também é destacada no documento, seja em diálogo com o de outras áreas, desde que não percam sua especificidade. Delimita a importância da Filosofia na vida do estudante, seja como agente articulador ou transformador dos saberes, o que demanda seu ensino nas três séries do nível médio.

Nessa primeira versão, a Filosofia é reconhecida enquanto disciplina independente e como saber que, além de estar presente como componente curricular nas três séries do Ensino Médio, faz-se presente desde cedo na educação básica a partir de temas filosóficos.

Conforme Nascimento (2023, p. 38), "A segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016, sofreu mudanças na sua composição". Entre as alterações destacadas pelo autor, estão: deixar que os sistemas educacionais elaborem e organizem seus currículos, assegurando os direitos de aprendizagens dos estudantes, direcionando para o exercício da cidadania; orienta um conjunto de políticas voltadas para a Educação Básica.

Por fim, nessa segunda versão da BNCC, podemos destacar seu olhar para as Ciências Humanas e sua importância para a formação do/a estudante, partindo de um conjunto de objetivos de aprendizagens, como podemos constatar no trecho a seguir (Brasil, 2016, p. 153):

> Apesar de sua diversidade, quando convertidas em conhecimento escolar, as Ciências Humanas devem ser concebidas como um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se complementam para contribuir com a formação de estudantes dotados de saberes fundamentais para a vida em sociedade e para a plena realização individual. Nesse sentido, as Ciências Humanas cumprem importante papel na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular.

Nas versões da BNCC de 2015 e 2016, a área de Ciências Humanas ainda conserva a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares obrigatórios importantes e que deviam ter seus espaços nas salas de aula. Além disso, deveriam ser trabalhadas de forma integradas, não somente as disciplinas da área de Ciências Humanas, mas também dialogar com as outras áreas e saberes.

Nesse sentido, com relação à Filosofia, a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016, p. 167) afirma que:

> [...] como componente curricular do Ensino Médio, a Filosofia pode e deve conversar não apenas com a Sociologia ou as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber, em suas partes essenciais ou diversificadas, por regionalidades ou percursos formativos, mantendo-se, não obstante, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica.

Contudo, o reconhecimento da Filosofia como disciplina não se concretiza na terceira (última) versão, analisa Nascimento (2023, p. 49):

> [...] enquanto as versões iniciais traziam conteúdos de aprendizagem específicos para cada componente curricular ao longo das três séries do Ensino Médio, na terceira versão, além das competências gerais, há competências específicas e habilidades por área de conhecimento. Em outros

> termos, constata-se que houve a diluição e fragmentação dos conteúdos de aprendizagem contidos nas duas versões iniciais da BNCC, contradizendo, substancialmente, a noção de direitos de aprendizagem. No caso específico da Filosofia, enquanto, nas duas primeiras, era perceptível a abordagem das cinco grandes áreas filosóficas – Ética e Filosofia Política, Epistemologia, Metafísica, estética e lógica, na última, houve a redução delas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), restringindo-se às áreas ética e Filosofia Política, Epistemologia, Metafísica.

Com a fragmentação e a diluição dos conteúdos, corre-se o risco de esperar que qualquer uma das disciplinas de Ciências Humanas desenvolvam competências e habilidades que pertençam à área de humanas e, por exemplo, de não serem trabalhadas por carência de formação do/a professor/a que teria um direcionamento mais específico para uma ou outra disciplina que não seja a Filosofia.

A ideia de acreditar que conteúdos de Filosofia e de Sociologia podem ser trabalhados por disciplinas da área de humanas ou de outras áreas é correr o risco de que esses conteúdos acabem como a curiosa história de quatro pessoas: *Todo Mundo*, *Alguém*, *Qualquer Um e Ninguém*, com autoria atribuída a José Guimarães e publicada por Paulo Coelho.

> Havia um importante trabalho a ser feito, mas Todo Mundo tinha certeza que Alguém o faria.
> Qualquer Um podia tê-lo feito, mas Ninguém o fez.
> Alguém zangou-se, porque achava que era um trabalho para Todo Mundo.
> Todo Mundo pensou que Qualquer Um podia resolver o assunto, mas Ninguém imaginou que Todo Mundo deixasse de fazê-lo.
> No final, Todo Mundo culpou Alguém, quando Ninguém fez o trabalho que Qualquer Um podia ter feito. (2013, s.p.)

Nesse caso, questões filosóficas e aproximação de textos filosóficos, como direito de aprendizagem, podem ser negadas ao/a estudante, porque se corre o risco de um/a deixar para o/a outro/a, na crença de que qualquer professor/a pode fazer. Todo mundo ou alguém pode levar o/a estudante a partir do fato, do texto ou do contexto, à reflexão, e da reflexão à ação, passando pela opinião e

argumentação, pela dialética própria da Filosofia, na qual perguntas exigem uma resposta que se transforma em nova pergunta. Porém, se não houver um direcionamento, por disciplina, pode ser que ninguém o faça.

A BNCC (Brasil, 2016, p. 154) deveria defender a Filosofia como componente quando diz que:

> [...] a entrada da Filosofia [...] amplia as perspectivas analíticas, abrindo novas possibilidades de leitura da experiência humana. [...] Com a Filosofia, se adensa a reflexão sobre o próprio ato de pensar e sobre as formas de retórica, sobre a estética e a ética. [...] Além disso, também se cultiva a arte de encarar a realidade social a partir da dialética da relação indivíduo-sociedade, que limita, ao mesmo tempo que potencializa, as possibilidades de ação humana.

A manutenção do Ensino de Filosofia na escola como componente e disciplina curricular, articulada com as demais disciplinas e áreas de conhecimento, possibilitaria os direitos de aprendizagem com mais eficiência, preparação para a cidadania, formação ética e humana. Entretanto, a Lei 13.415, que estabeleceu o NEM que influenciou a nova BNCC para o Ensino Médio, modificou a realidade das escolas brasileiras, ampliando o tempo dos estudantes em sala, reduzindo as disciplinas da formação básica e criando inúmeras possibilidades de itinerários formativos na teoria, porém, na prática, ficam limitados devido às restrições de recursos físicos e humanos.

Além dessas barreiras, há outros obstáculos que perpassam a Filosofia na escola. De acordo com Gallo:

> A presença da filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. Dizendo de outra maneira, quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade "ideológica". Como por exemplo, no caso brasileiro

> contemporâneo, que explicita suas intenções na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2012a, p. 27).

Nesse sentido, cronologicamente falando, a presença e a ausência da Filosofia no Ensino Médio brasileiro decorrem de políticas ou ideologias que estabelecem o Ensino da Filosofia no currículo das escolas, e/ou a retirada de sua obrigatoriedade, deixando-a a cargo dos estados da federação decidir se colocam ou não a Filosofia enquanto disciplina como parte do currículo.

Isso continua a ser motivo de preocupação e resistência porque cada estado interpreta a Filosofia da e na LDB de maneira diferente, de modo que uns asseguram sua obrigatoriedade como disciplina curricular em ao menos uma das séries do Ensino Médio, enquanto outros garantem apenas que se vivenciem alguns componentes filosóficos no decorrer das últimas séries da Educação Básica.

Esses momentos de ausência ou presença indefinida da Filosofia nas escolas brasileiras, coincidentemente, são influenciados por ideologias políticas e de mercado voltadas para a formação técnica, objetivando, por um lado, o progresso que corresponde ao avanço econômico, lucratividade e poder político, e, por outro, alienação do trabalhador, o que, automaticamente, pode contribuir para a centralização, tanto do poder político como econômico, além da crescente desigualdade social e econômica.

Para termos uma ideia de como a Filosofia historicamente se apresenta nos currículos do Ensino Médio, Gallo expõe um breve resumo da pesquisa de Alves (2002 *apud* Gallo, 2012b, p. 51), para dizer que:

> [...] classifica a presença da Filosofia nos currículos do ensino médio brasileiro da seguinte maneira: *presença garantida*, no período colonial até a República; *presença indefinida*, da primeira república ao golpe civil-militar de 1964; *ausência definida*, no período ditatorial pós-1964; e, finalmente, *presença controlada*, no período de "redemocratização" política pós-1980.

Mesmo com a redemocratização do Brasil e a Constituição cidadã de 1988, a Filosofia não estava assegurada como disciplina

obrigatória no currículo nacional. "[...] o trabalho de Alves mostra que o ensino de Filosofia no nível médio brasileiro não goza da tradição republicana e democrática que possui em países como França e Uruguai, por exemplo" (Gallo, 2012b, p. 51).

Essa falta de constância da Filosofia como disciplina e não apenas como componente curricular na educação básica contribui para uma visão de que a mesma não seja tão importante quanto defendem os/as professores/as de Filosofia de várias partes do Brasil. E tal pensamento pode influenciar pessoas desprovidas de um olhar mais crítico, analítico e questionador para entender a Filosofia como desnecessária e sem utilidade prática.

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, após a Constituição democrática de 1988, tivemos fatos importantes que merecem destaque, como: a passagem de um presidente sociólogo, Fernando Henrique Cardoso, 1995-2003 e a LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com suas alterações, apresentando a Filosofia para ensinar a cidadania, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades e de competências para posteriores estudos e profissões.

Entretanto, nesses últimos 40 anos, tais documentos não estabeleceram o ensino obrigatório da Filosofia enquanto disciplina, exceto por um curto período, 2008-2016, em que esteve como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Assim, a Filosofia esteve e ainda permanece à margem, fazendo parte dos currículos como disciplina opcional ou seus conteúdos como tema transversal de outras disciplinas, ficando a cargo de cada estado da federação brasileira optar por sua presença ou não na escola, conforme já afirmamos.

Esse vai e vem da Filosofia no Ensino Médio enquanto disciplina é estranho para um país que se diz democrático, com a constituição que temos e com uma lei educacional que tem como filosofia: educar para a prática da cidadania, do pensamento crítico e autônomo, conforme está posto na LDBEN 9.394/96, quando estabelece, em seu artigo 22, inciso III, a preparação para o exercício

da cidadania e "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (Brasil, 1996, art. 22).

A Filosofia em Pernambuco segue o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a BNCC, os PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Assim como a nível nacional, ela se fez presente e ausente nos currículos do estado, considerando sua obrigatoriedade enquanto disciplina ou conteúdo transversal, em alguns momentos da história da educação do estado, para o Ensino Médio.

Após a LDBEN 9.394/96, que afirma como obrigatório o ensino de Filosofia no Ensino Médio, o estado de Pernambuco estabeleceu duas aulas de Filosofia para uma ou duas séries do Ensino Médio, com base no que consta nas Orientações Curriculares para Ensino Médio (2006, p. 15) da área de Ciências Humanas, em sua introdução, que afirma: "A Filosofia deve ser ofertada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando".

Nesse sentido, em um estudo das condições de ensino da Filosofia no Brasil, a pedido da Unesco, realizado por Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan, Pernambuco está entre os:

> Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. Em *Pernambuco*, por exemplo, algumas *escolas* que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no *primeiro ano*, com *duas horas semanais*, ao passo que *outras* oferecem a disciplina também no *2º ano*. (2004, p. 263, destaque nosso)

Acreditamos que essa realidade variável da oferta de Filosofia enquanto disciplina em Pernambuco poderia ser desfavorável ao estudante que precisasse mudar de escola durante o Ensino Médio. Por exemplo: se um/uma estudante que estudasse todo primeiro ano

na escola que oferecia a disciplina Filosofia apenas no segundo ano fosse para outra cidade em que sua nova escola ofertava apenas no primeiro ano, este/a aluno/a teria perdido seu direito de aprendizagem dos componentes curriculares de Filosofia.

Tal risco também se faz presente hoje, em menor proporção, não dentro do estado de Pernambuco, mas de um estado para outro, já que a oferta da Filosofia como componente curricular ficou a cargo dos sistemas de ensino, ao construírem seus currículos ou matrizes curriculares. E, assim, repete-se nos estados brasileiros a mesma situação anterior a 2008.

Observando as tendências de cada Região, Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan (2004, p.264) afirmam que: "Nos estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, a disciplina é opcional". O que nos faz pensar que, em pleno século XXI, a Filosofia esteve presente no Ensino Médio antes de 2008 como disciplina opcional na parte diversificada, para uma ou duas séries do Ensino Médio das escolas pernambucanas, com variação entre uma e outra, devido à livre escolha das escolas em complementar sua parte diversificada.

Entre 2008 e 2021, ante o Novo Ensino Médio, as escolas pernambucanas ofertavam uma aula de Filosofia semanal, para as três séries do Ensino Médio, como o restante do país. Em 2022, com o NEM, estabelecido pela Lei 13.415/2017, o Ensino de Filosofia em Pernambuco passou a ser ofertado como disciplina obrigatória, com duas aulas semanais apenas para a primeira série do NEM. E com base na Lei 14.945, de 31 de julho de 2024, a Filosofia volta ao currículo nas três últimas séries da Educação Básica em 2025.

O Currículo de Pernambuco, além de propor a disciplina de Filosofia como obrigatória em pelo menos uma série do NEM, também direciona para uma perspectiva interdisciplinar, de modo que os conhecimentos filosóficos estejam presentes não somente na aula de Filosofia ou na área de Ciências Humanas, mas também nos itinerários formativos, com mudança de perspectivas teórico-

metodológicas, didático-pedagógicas, como podemos conferir no trecho a seguir:

> Na perspectiva de trabalhar com os conhecimentos filosóficos de modo interdisciplinar e atender aos pressupostos didático-metodológicos próprios da Educação Filosófica, a metodologia proposta para o Ensino Médio deve buscar transformar os sujeitos da relação ensino-aprendizagem em proprietários do processo de produção do conhecimento, colocando a problematização da realidade e do cotidiano do jovem estudante como elementos fundamentais e trazendo à tona o princípio do compartilhamento de saberes como elemento-chave para a aprendizagem da Filosofia e dos seus conceitos básicos (Pernambuco, 2021, p. 292).

A Filosofia não é uma meditação solitária ou fazer exclusivo de poucos, de professores/as ou filósofos/as. Mas ela se constrói no espaço público no e pelo diálogo. Além disso, "Ensinar filosofia significa tirá-la do mundo privado e exclusivo de uns poucos para expô-la aos olhos de todos na construção coletiva de um espaço público de dialogantes" (Pernambuco, 2021, p. 292).

Para melhor justificar a presença da Filosofia no Ensino Médio, o Currículo de Pernambuco atenta-se para a questão dos jovens na busca pelo sentido de sua existência, apontando para a dialógica entre o texto e o contexto, ao afirmar que:

> Pensar a Filosofia e, particularmente, o seu ensino se justifica plenamente na formação do jovem estudante do Ensino Médio, pois tem como principal objeto de estudo a condição da existência humana, através da compreensão de uma visão de mundo, crítica e situada, e do homem em suas interações com o mundo, confrontando valores e projetos de sociedade, de modo que possa deixá-lo apto à apreensão do sentido de sua existência, que deve ser feito mediante um processo dialógico com sua experiência existencial (Pernambuco, 2021, p. 291).

Dessa forma para uma melhor compreensão de si mesma, de sua experiência existencial e da sociedade que se encontra cada vez mais complexa, Morin sugere uma educação pertinente tendo em vista a complexidade que nos envolve.

"Morin entende a complexidade como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana" (Petraglia, 2000, p. 10). Nesse sentido, a Filosofia pode unir os conhecimentos, integrando os saberes, além de levantar provocações a partir do texto e do contexto.

De acordo com Ribeiro,

> O pensamento de Edgar Morin contribui para pensarmos a educação a partir da perspectiva complexa, interligando os saberes, apostando numa reforma do pensamento necessária (como também a reforma curricular), na qual seja realizada uma proposta de ensino pautada em programas que orientem os educadores/as a situarem as disciplinas partindo das interrogações sobre diferentes contextos e, a partir de novos contextos (universo, terra, vida, humano – cultura das humanidades e cultura científica, por meio de um núcleo organizador sistêmico (cosmologia, ecologia e ciência da terra), como também a reorganização da infraestrutura (2011, p. 49).

Ao pensamento de Morin, acrescento que não somente em relação ao Ensino de Filosofia, mas voltado à educação do presente e para o futuro, na qual se ambiciona que o estudante desenvolva o autoconhecimento e a capacidade de tomar decisões, resolver problemas, refletir sobre suas próprias ações com o pensamento no outro e na sociedade, diante das escolhas que o aguardam ao concluir o ensino médio.

Nesse sentido, tanto o pensamento moriniano como o Currículo de Pernambuco (Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, 2021, p. 292) apontam para a reforma do pensamento, do currículo e também pedagógica, tendo em vista a condição indivíduo, sociedade e espécie:

> A sala de aula deve passar por mudanças no seu significado. Em primeiro lugar, deixando de ser um local onde os alunos vão apenas ouvir o professor, para se transformar num espaço de compartilhamento de saberes, em que as formas de produção do conhecimento e a pesquisa se tornarão os principais referenciais para a prática pedagógica. Ademais, favorecendo práticas interdisciplinares que, com certeza, oferecem novas oportunidades de aprendizagem significativas e

possibilitam atuar como momento de práxis, capaz de mobilizar múltiplos conhecimentos em projetos junto à comunidade local.

Para Ribeiro (2011, p.49), valendo-se do pensamento moriniano, "[...] cabe à educação encorajar essa reforma, claro que o fomento de políticas públicas para tal realização, bem como a valorização profissional são essenciais para a concretização dessa reforma".

É importante destacar que o Currículo de Pernambuco tem como premissa ou filosofia o ensino integral, com base nos quatro pilares da educação: aprender a *Ser*, aprender a *Conviver*, aprender a *Conhecer* e apreender a *Fazer*, pensando em uma educação para os valores, o trabalho, o empreendedorismo e o projeto de vida.

Para que a Filosofia da escola integral e a educação de modo geral como está posta nos documentos oficiais de Pernambuco sejam de fato vivenciadas no chão da escola, a Filosofia como disciplina obrigatória deveria estar presente em todas as séries do Novo Ensino Médio e não apenas no primeiro ano. Porque da maneira que está, corre-se o risco de que seu papel e sua importância sejam deixados de lado nas duas últimas séries, já que pode não haver profissional disposto a trabalhar questões filosóficas como faria um professor que estivesse com esta função.

Espero que a revogação assegure a presença das aulas de Filosofia, como já se conjectura, tendo em vista o retorno de uma aula por ano, durante as três séries do Ensino Médio para a educação básica nos currículos de Pernambuco, a partir da reforma da reforma, pela Lei 14.945, de julho de 2024.

4. Para não concluir

De modo mais geral, as grandes massas do ensino médio estão na educação pública carecendo de uma educação de qualidade que lhes assegure as mínimas condições para tomadas de decisões enquanto homens/mulheres que são a um só tempo pessoas sociais, culturais, psíquicas, seja para o prosseguimento de seus estudos, seja na profissionalização, seja para o mercado informal. Todos/as

precisam do aprimoramento, primordialmente, como pessoa humana em sua formação ética, filosófica, sociológica, científica e tecnológica, enfim, humanística.

O Ensino de Filosofia no Brasil, especialmente no Ensino Médio, tem sido uma das áreas a passar por reflexões e debates nos últimos anos. Reforçando a ideia de que é uma disciplina sem importância para os que ainda não foram fisgados por ela, por suas reflexões e questões filosóficas que são capazes de ensinar-nos a entender nosso contexto e a transformar as realidades, como as desigualdades, violências, entre outras questões que nos incomodam e que precisamos enfrentar para saber viver.

Desfazer-se de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, por exemplo, pode reduzir as possibilidades do pensamento crítico, reflexivo, questionador, imaginativo e conhecedor do funcionamento da sociedade. Assim, o cidadão perde forças, habilidades argumentativas para lutar e resistir contra a opressão e a marginalização.

Portanto, mesmo tendo a compreensão de que não será a Filosofia sozinha a conduzir a cidadania e a prática dos valores e da ética, em nome da própria filosofia educacional, ela deve ser parte integrante em toda educação básica, de maneira que os/as estudantes possam de fato progredir em seus estudos com êxito após o ensino médio, uma vez que no ensino superior se exige autonomia e solução de problemas práticos de todas as ordens: emocional, cultural, espiritual, político, social e econômico.

A Filosofia certamente contribui com a capacidade para o raciocínio, a reflexão e o pensamento crítico frente à complexidade da sociedade em que estamos inseridos. Logo o diálogo entre Filosofia e as demais disciplinas contribui com a multiplicidade de perspectivas dos/as estudantes, tido/a pela BNCC como as juventudes da sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. *Lei 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. *Lei 13 415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis 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 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. *Lei 14 945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e as Leis 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (*BNCC*). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME,

2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Segunda versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 30 Set. 2023.

COELHO, Paulo. Das expressões. *G1*, 14 fev. 2009. Disponível em: https://g1.globo.com/platb/paulocoelho/2009/02/14/das-expressoes/. Acesso em: 1º out. 2023.

FABRI, Janaina; PEREIRA, Eliane Ramos; SILVA, Rose Mary Costa Rosa Andrade. *Vídeo*: *Merleau-Ponty*: A Filosofia é um despertar para ver e mudar o mundo. Publicado em 29 ser. 2020. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581076. Acesso em: 24 fev. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Ergnaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad*. *Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?format=pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

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

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p.48-65, jan./abr. 2012b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/FYVwfRDc45K4z54Pjy38TGK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 ago. 2022.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia*: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012a.

MATOS, Junot Cornélio. *Filosofia (da) perguntação*. Maceió: Café com Sociologia, 2021. (Coleção Filosofia no Chão da escola).

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Maria Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. *A presença da Filosofia no Ensino Médio*. 1.ed. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Complexidade e autoética. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-17, 2000. Disponível em: https:// www.redalyc.org/pdf/715/71520103.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. *Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação* pró-discente. *Caderno de Produção Acadêmico-Científica*, Vitória, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: https://inclusaoe cognicao.files.wordpress.com/2017/04/texto-5_pensamento-complexo-e-a-educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DO ESTADO DE PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco*: Ensino Médio. UNDIME/PE, Recife 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPE.pdf. Acesso em: 31 Jul. 2022.

FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Bruno da Silva Conceição[1]

Introdução

O ensino de filosofia no Brasil sempre foi uma temática de debates contínuos, principalmente quando se trata deste ensino na educação básica, mais precisamente no Ensino Médio. Com isso, o objetivo deste artigo é refletir e defender a filosofia no Ensino Médio e sua possibilidade de inserção desde as séries iniciais da educação básica, como também compreender quais foram as tentativas de inclusão dessa disciplina, tendo como pergunta norteadora: Para onde vai o ensino de filosofia na escola pública? Discutir e refletir sobre esse tema é fundamental para construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente.

Dessa forma, esta pesquisa traz considerações teóricas dos filósofos Mattew Lipman e Walter Kohan. Ambos os pensadores

[1] Professor efetivo do município de Orocó, em Pernambuco. Formado em normal médio (magistério) desde 2011. O autor é licenciado em filosofia e pedagogia, com especialização em neurociência e aprendizagem, ciências humanas e sociais aplicadas ao mundo do trabalho, com prática docente nos anos iniciais. Também é mestrando bolsista Capes em Filosofia pelo PROF-FILO (Programa de Mestrado Profissional em Filosofia), turma 2024, ofertado pelo núcleo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertão – *Campus* Petrolina Zona Rural. Atua desde 2012 na educação básica com experiência profissional em todas as séries do ensino básico. Seu *e-mail* para contato é: bruno.silva2@aluno.ifsertao-pe.edu.br, e o endereço para acessar seu currículo *lattes* está disponível em: http://lattes.cnpq.br/2817646191074978. Orcid disponível em: https://orcid.org/0009-0005-2350-3502.

defendem uma filosofia voltada para a infância e sua inserção desde as etapas iniciais no ensino básico. Inicialmente será apresentado um breve histórico da filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio, suas tentativas de inserção nas escolas, quais foram as reformas curriculares que percorreram ao longo destes anos e o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe para este ensino. Em seguida, será apresentada uma defesa deste ensino no que diz respeito às práticas filosóficas com crianças, ou seja, ensino de filosofia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, continuamente. Concluindo esta pesquisa, discutiremos, nas considerações finais, sobre o rumo da filosofia nas escolas públicas no Brasil.

Resistência à Filosofia no Ensino Médio: breve histórico da disciplina no Brasil

É possível questionarmos para onde vai o ensino de filosofia na escola pública. Fazer essa questão implica dizer que o ensino de filosofia veio de algum lugar, ou seja, tem uma trajetória que perpassa por transformações. A seguir discutiremos algumas tentativas para que a inclusão do ensino de filosofia no Ensino Médio fosse efetivada. Ao analisarmos a Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, mais especificadamente a secção IV, artigo 36, inciso I e parágrafo 3º, que trata do currículo do Ensino Médio, temos: "Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: [...] §3º: domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (Brasil, 1996, art. 36, I, §3º). Surge, então, a seguinte questão: Como é possível que um aluno demonstre domínio dos conhecimentos de filosofia para o exercício da cidadania, se não existe um ensino específico de filosofia? A resposta não é difícil: Estudando filosofia! Porém isso não foi possível naquela época. Iniciou-se, então, no ano seguinte, uma luta a favor da inserção obrigatória da disciplina de filosofia no Ensino Médio por iniciativa de Roque Zimmermann,

mais conhecido como "Padre Roque". O deputado apresentou o Projeto de Lei nº 3.178/1997, e sua justificativa era que:

> A inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do Ensino Médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando. Dificilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB (Brasil. Projeto de Lei nº 3.178, de 1997. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, 1997).

Percebemos, a partir da justificativa do Padre Roque em defesa à obrigatoriedade do ensino de filosofia, o quanto é fundamental este ensino e o quanto é importante termos profissionais específicos da área de filosofia atuando nas escolas para termos um ensino filosófico bem-sucedido. Baseado nisso, é possível notar o surgimento de algumas questões: Como docentes de outras áreas podem ensinar filosofia? Em que medida sua aplicabilidade pode ser eficaz, se não existe profissionais habilitados em sala de aula? Aqui não nos apegaremos às respostas para tais questões, porém ficam aqui essas reflexões para possíveis pesquisas vindouras, pois o intuito neste primeiro momento é contextualizar o surgimento do ensino de filosofia. Apesar de o projeto de lei inicialmente ter recebido pareceres favoráveis na câmara de deputados e no senado, ele foi vetado totalmente em 2001 e mantido veto em 2004. Com isso, a luta pelo ensino de filosofia ganhou forças e, apesar de a filosofia enquanto disciplina não existir, durante muitos anos, nas escolas públicas do Brasil, em 2006 obtivemos um parecer favorável, enviado ao Ministério Público e à Secretaria de Educação Básica, em *análise do mérito*, disponível no parecer CNE/CEB, aprovado em 07 de julho de 2006,

> Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em

> geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (artigo 36, §1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como "necessários ao exercício da cidadania" (artigo 36, §1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de "aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de "difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" (art. 27, inciso I, da LDB).

Este parecer culminou na implementação efetiva com a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que assegurou a inclusão do ensino de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio em todas as séries.

> O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA
> Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 36. [...] IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio" (Brasil, 2008).

Com isso, por aproximadamente dez anos, foi possível a aplicabilidade de maneira obrigatória do ensino de filosofia no Ensino Médio enquanto disciplina curricular, mesmo a filosofia enfrentando alguns desafios como: resistências nas escolas; falta de formação específica dos professores; falta de recursos didáticos e políticas públicas que garantissem o fortalecimento do ensino de filosofia. Apesar de a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reforçando que o ensino de filosofia era obrigatório e que, embora fosse organizado por áreas de conhecimento (ciências

humanas, aqui estava incluso filosofia, sociologia, geografia e história), o ensino de filosofia ainda permanecia com suas especificidades nas três séries do Ensino Médio. Continuamente, em 2017 o ensino de filosofia sofreu mais um impacto: a reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio) com a Lei nº 13.415/17:

> Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional.
> §1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
> I - (revogado);
> II - (revogado); (Brasil, 2017).

Com isso, percebemos uma flexibilização do currículo. A partir disso, o estudante poderia escolher uma área de conhecimento que desejasse aprofundar seus conhecimentos, ou seja, 60% do currículo era definido pela BNCC e 40% era definido pelos itinerários formativos, como visto na citação anterior. Dessa forma, a disciplina filosofia deixou de ser obrigatória em todos os anos do Ensino Médio e em algumas instituições e passou a ser vista como estudos e práticas que poderiam ser integradas às outras disciplinas, ou seja, de maneira interdisciplinar, podendo somente ser contemplada na base como disciplinas curriculares de acordo com cada sistema de ensino e ser aplicada como temas transversais, disputando, dessa maneira, espaço com as demais áreas do conhecimento. Assim sendo, com a retirada de algumas disciplinas, surge a seguinte questão para reflexão: como o cidadão pode ter uma formação completa com a retirada da filosofia e outras disciplinas? O que entendemos por formação completa?

A partir dessa reforma e de sua implementação nas escolas públicas brasileiras, a filosofia perdeu espaço entre as disciplinas curriculares e, apesar de professores e especialistas da área denunciarem e pressionarem o poder público para que este ensino fosse mantido obrigatoriamente em todas as escolas e em todas as séries do Ensino Médio, observou-se que o mesmo estava sendo aplicado de maneira fragmentada no país, ou seja, cada Estado buscou implementar de acordo com seu contexto, autonomia e diretrizes curriculares estaduais. Sendo assim, os desafios mantiveram-se constantes, pois houve ainda a redução da carga horária e o impacto da pandemia. Dessa maneira, disciplinas como a filosofia foram perdendo cada vez mais espaço para uma educação voltada ao mercado de trabalho, ou seja, uma educação tecnicista e mercadológica. Em 2024 surge ainda outro impacto no ensino de filosofia: o Novíssimo Ensino Médio, com a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, no que se refere à carga horária:

> Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei (Brasil, 2024).

Aqui percebemos uma retomada da carga horária destinada à formação básica que tinha sido diminuída em 2017 para 1800 (mil e oitocentas) horas, ou seja, um fato importante que abre espaço para trabalhar mais especificadamente algumas disciplinas como a filosofia. No que tange ao currículo do Ensino Médio, foi incluso o artigo 35-B, que diz:

> Art. 35-B. O currículo do Ensino Médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. [...]
> Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
> II - matemática e suas tecnologias;

> III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024).

Com a inserção desses artigos, a filosofia está inclusa no itinerário formativo de ciências humanas e sociais aplicadas, juntamente com as disciplinas de sociologia, geografia e história, sendo seus conteúdos definidos pela BNCC. Porém percebe-se que, embora a filosofia esteja inclusa nesse itinerário, não fica clara sua obrigatoriedade enquanto disciplina, e sim como itinerário formativo. O que se pode afirmar é que, de acordo com a BNCC,

> A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, "não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (Brasil, 2009).

Portanto, a filosofia de certa forma está garantida, porém não permanece obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Cabe novamente ao Estado definir como este ensino será aplicado no decorrer dos estudos no Ensino Médio. Outro motivo de "comemoração" é que, de acordo com a nova lei, as escolas terão que ofertar obrigatoriamente dois itinerários formativos: "§2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de Ensino Médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento [...] organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos" (Brasil, 2024).

Dessa forma, a pergunta inicial "para onde vai o ensino de filosofia?" permanece uma incógnita, o que podemos afirmar é que continuaremos lutando por este ensino, resistindo às normativas que o poder público nos impõe, afinal, nosso caminho percorrido até aqui não foi fácil, porém somos resistência e, no papel de resistência, a luta continua. Por muitos anos essa luta persiste. Qual o problema

da filosofia? Ou melhor, qual o problema do ensino de filosofia? Por que negar este ensino aos estudantes? A filosofia é viva em nossas vidas, por quais motivos querem negligenciar este ensino? Esses são os questionamentos que proponho para refletirmos sobre o rumo da filosofia nas escolas brasileiras.

Uma defesa à filosofia para crianças

Ao analisamos as transformações que a filosofia sofreu no Brasil, suas tentativas de implementações, inclusão e exclusão da obrigatoriedade no Ensino Médio nas escolas públicas, é possível fazermos as seguintes questões: Existem outras possibilidades de ensino de filosofia? É possível trabalhar filosofia com crianças? Em que medida este ensino pode contribuir para uma formação ética e cidadã? É possível implementar o ensino de filosofia nas grades curriculares dos Estados e Municípios brasileiros? Pretende-se, neste tópico, a partir dessas provocações, pesquisar, refletir e defender o ensino de filosofia para e com crianças e suas possibilidades. Inicialmente, em defesa desse ensino, é importante destacar dois filósofos base que defendem a prática de filosofia com crianças, como também a prática filosófica no Ensino Fundamental: Lipman e Walter Kohan.

Lipman, pioneiro do ensino de filosofia na infância, no seu livro *A filosofia vai à escola*, defende que:

> O ingresso da filosofia nas escolas ainda se dá por um conta-gotas. Mas é perceptível e cresce com regularidade. Preocupados em desenvolver a qualidade do pensamento das crianças, muitos educadores têm percebido que a filosofia é uma opção educacional estimulante e confiável. O mesmo acontece com aqueles que esquadrilham os programas de humanidades para séries inicias do 1º grau, a fim de enriquecer o currículo orientado para habilidades, típico das escolas atuais: a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em todas as outras disciplinas, mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas. Com o passar do tempo, a presença da

> filosofia nas escolas é mais aceita, mais aprovada, e o que cada vez mais surpreende é o fato de ter estado ausente até agora (Lipman, 1990, p. 13).

Em 1990, Lipman reconhece a importância da filosofia desde o 1º grau (hoje conhecido como Ensino Fundamental). A introdução da filosofia desde as séries iniciais é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico; é indubitavelmente importante que, desde os anos iniciais na escola, a criança desenvolva conhecimentos relacionados aos valores – como cidadania, investigação filosófica, democracia –, que reflita sobre si e o mundo que a cerca. O autor ressalta ainda o fato da não existência deste ensino voltado para as crianças, apesar de ser um componente curricular enriquecedor, que contribui para a formação integral do aluno. Dessa maneira, surgem alguns questionamentos: existe possibilidade de fazer filosofia desde as séries inicias? Como esse fazer filosofia pode acontecer na prática? Para responder a essas questões, Lipman defende que

> O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, em que estudante e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas suposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. [...] A filosofia enquanto disciplina é iminentemente adequada para o ensino de 1º e 2º graus. Possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem comum e sequenciada de acordo com os níveis escolares. Seus conceitos são intrinsecamente interessantes para as crianças para lidarem mais efetivamente com os conceitos de outras áreas, como ciências. Oferece às crianças um modelo de vida mais racional como membros de uma comunidade de participação e colaboração. A internalização desse modelo pode reforçar os aspectos positivos do modelo familiar, já internalizado pela criança, de modo que essas dinâmicas introjetadas podem servir como uma espécie de giroscópio interno, ajudando a manter o indivíduo equilibrado através das vicissitudes da vida (Lipman, 1990, p. 62).

É possível defender, então, a possibilidade de fazer filosofia com crianças, e que este ensino deve ser dialógico, tendo o aluno como protagonista na construção dos saberes, assegurando, dessa maneira, práticas filosóficas que promovam efetivamente a construção de saberes voltados também para leitura, escrita, argumentação, lógica, habilidades de raciocínio dentro da perspectiva da comunidade de investigação, pois o objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação (Lipman, 1990, p. 67).

Concordando com Lipman, o filósofo Walter Kohan também tem suas contribuições a favor do ensino de filosofia voltado para e com crianças. O autor defende, em seu livro *Filosofia para crianças na prática escolar*, que

> [...] a filosofia desenvolve a arte de pensar e procura-se promover isso na escola, não é verdade? É por isso que desenvolver hábitos e procedimentos, cognitivos e afetivos, de uma comunidade de questionamento e investigação é tão proveitoso e interessante em filosofia como em matemática, ciências naturais ou ciências sociais e, por que não, em educação física, música ou teatro. Se acharmos desejável que se trabalhe cooperativamente, isto é, que as crianças construam seu pensar e seus saberes a partir de e em colaboração com os seus companheiros, que se escutem mutuamente, que deem razões de seus juízos, que saibam autocorrigir-se, que problematizem os valores que subjazem a uma prática, que sejam sensíveis ao contexto, não parece razoável nem proveitoso limitar esta prática à aula de filosofia. Pelo contrário, seria desejável potencializar sua integração ao resto do currículo escolar. Mais ainda, a filosofia não é a proprietária exclusiva ou excludente da arte de pensar que desenvolve, nem das habilidades cognitivas que promove. [...] É certo que a filosofia atravessa todas as outras atividades escolares no sentido de que desenvolve, tematiza e problematiza muitas habilidades e disposições que são simplesmente postas em jogo nas outras áreas. [...] É por isso que, se fazemos dela uma atividade a mais entre as que ocorrem na escola, facilita-se notavelmente sua integração e transferência ao resto das atividades escolares e extraescolares (Kohan, 1999, p. 87-88).

Kohan defende, dessa forma, que a filosofia deve ser trabalhada de maneira tal que esteja interligada às demais disciplinas e que é

fundamental o desenvolvimento de atividades de investigação filosófica em sala de aula. O autor defende ainda que é nas aulas de filosofia que ocorre o desenvolvimento da arte de pensar e a potencialização da integração da filosofia no currículo escolar. O autor argumenta também que, desde o nascimento de filosofia para e com crianças, "a escola tem sido seu ponto de partida, de trânsito e de chegada. *Filosofia para crianças* é, definitivamente, um movimento postulado para reformar o ensino escolar" (Kohan, 1999, p. 86). Para ele é necessário que os professores "façam com seus estudantes: o exercício vivo da filosofia, a filosofia como experiência de questionamento, a própria imersão na prática da filosofia, confiando em seu poder transformador" (Kohan, 2017, p. 42).

Continuamente, em defesa ao ensino de filosofia para crianças, seguiremos para uma análise sobre o ensino de filosofia no Ensino Fundamental, percebendo, a partir de agora, as possibilidades existentes desse ensino. Apesar de não ser obrigatório no Ensino Fundamental, muitas escolas particulares e públicas implementaram, em suas práticas pedagógicas (mesmo não fazendo parte da grade curricular), *filosofia para crianças*. Falar detalhadamente sobre todas as propostas e práticas já aplicadas no Brasil poderia trazer um grande volume de materiais, que transformariam este artigo numa tese sobre o ensino de filosofia na infância. Procurei, portanto, atrelar-me à tentativa pioneira do filósofo Lipman no âmbito do programa *filosofia para crianças*.

No ano de 1985, no Estado de São Paulo, é criado o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) através dos esforços da pioneira professora Catherine Young Silva. Young foi responsável por introduzir a filosofia para crianças, de acordo com Kohan:

> [...] ela impulsionou a fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), instituição civil, sem fins lucrativos, em janeiro de 1985. [...] Catherine Young Silva foi uma destacada figura do movimento *filosofia para crianças*, não só no Brasil, mas também internacionalmente. Ela foi uma das primeiras presidentes do ICPIC. Catherine faleceu em 1993 (Kohan, 2008, p. 85).

Sendo o CBFC o representante exclusivo do programa de Lipman no Brasil (Kohan, 2008, p. 85), foi possível a concretização do ensino de filosofia no Ensino Fundamental a partir de programas que envolvessem a prática de filosofia com crianças, por exemplo, o projeto *filosofia para crianças*, de Mattew Lipman. Segundo o professor e filósofo Walter Kohan, este movimento *filosofia para crianças*

> [...] se propõe a levar a filosofia à educação das crianças. A expressão *filosofia para crianças* expressa essa tentativa. Ela traduz a expressão em inglês *philosophy for children*, cunhada pelo filósofo norte-americano Mattew Lipman, no final da década de 1960. Fora de um ou outro momento da história da disciplina – como o já citado dialogar socrático com crianças e jovens, depois duramente contestado por seu discípulo Platão –, Lipman é o fundador do movimento por levar sistematicamente a prática da filosofia à educação das crianças. Seu propósito é contribuir com a reforma do sistema educacional para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos alunos. A prática da filosofia, o fazer filosofia é, segundo Lipman, ferramenta indispensável dessa tarefa. Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para levá-la às escolas (Kohan, 2008, p. 15).

Dessa forma, é possível perceber, em Lipman, uma tentativa de fazer filosofia com crianças nas escolas. Mas que tipo de filosofia? Como deve ser este ensino? O propósito central da proposta de Lipman é levar a filosofia às crianças (Kohan, 2008, p.17). Dessa maneira, levar a história da filosofia e seus conceitos, de maneira acessível, para este público não é fácil, requer uma linguagem própria, estratégias pedagógicas inovadoras que permitam ao educando experienciar situações filosóficas. Trata-se de fazer com que as crianças pratiquem a filosofia, façam-na, exerçam-na, vivenciem-na (Kohan, 2008, p. 17).

É possível assemelharmos esse tipo de prática filosófica de Lipman com a de Sócrates, pois ambos enfatizam a importância da dialogicidade na filosofia.

> Além disso, para ambos a prática de filosofia tem implicações educacionais de grande importância em uma unidade de sentido sociopolítica. Isto significa que tanto um como outro consideram que a prática da filosofia é substancialmente educativa, na medida em que contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certeza sobre seus saberes e se colocar atentas para questionar os valores e as ideias que formam suas vidas e as vidas dos seus semelhantes. Para os dois, uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa (Kohan, 2008, p. 21).

Percebe-se, então, a proximidade teórica entre Lipman e Sócrates em defesa de como deve ser o ensino de filosofia na prática escolar, sua importância para o desenvolvimento crítico, pensamento autônomo e a relevância de um ensino dialógico em sala de aula que proporcione ainda habilidades de reflexão, contribuindo para o empoderamento intelectual dos estudantes. Surge, dessa forma, a proposta de Lipman de uma educação filosófica na perspectiva de criar na sala de aula uma comunidade de investigação a partir de novelas filosóficas, que podem ser aplicadas desde a pré-escola ao Ensino Médio, ou seja, para cada série escolar, Lipman propõe uma novela filosófica, que desenvolverá nos estudantes habilidades de leitura, interpretação, desenvolvimento do senso crítico, como também ajuda as crianças a lidarem com situações que envolvam conceitos como amizade, respeito, verdade, ética, beleza. Dessa maneira são desenvolvidas habilidades de investigação, de raciocínio, de organização da informação e de tradução (diálogo) (Kohan, 2008, p. 55). Sendo assim,

> [...] o programa *filosofia para crianças* de Mattew Lipman tem uma normatividade sociopolítica. Não se educa apenas para o pensar, mas para o pensar de ordem superior, e não só se educa para o pensar de ordem superior, se educa para uma cidadania democrática. Em outras palavras, há, segundo Lipman, ganhos sociais significativos que justificam essa aventura filosófica com crianças. Se quisermos democratizar nossas sociedades, diria Lipman, é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque – e aqui Lipman parece mais pragmatista do que nunca – para adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco filosófica já teria feito estragos neles. Por isso, a única esperança certa,

> segundo Lipman, está nas crianças. Porque se conseguirmos que elas pratiquem a filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e que, a partir dessa prática filosófica e democrática, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias (Kohan, 2008, p. 47).

Portanto, o programa *filosofia para crianças* é um sistema que enfatiza a importância de formamos cidadãos conscientes em prol de uma sociedade mais democrática, participativa e igualitária. Lipman faz crítica às práticas sociais autoritárias; sua comunidade de investigação defende que as crianças são pessoas racionais e que esse racionalismo deve ser usufruído na sala de aula, pois, se lhes negamos a racionalidade, fechamos as portas da filosofia para elas (Kohan, 2008, p. 47). Dessa maneira, é necessário que construamos a possibilidade de reestruturação curricular, ou seja, a reformulação curricular é fundamental para que a disciplina filosofia seja inserida nas escolas públicas desde as séries iniciais. Apesar de ser um desafio, a prática de filosofia faz-se necessária, pois, segundo Kohan 2008, "sem a prática da filosofia, as crianças, não poderiam ser cidadãos críticos, reflexivos e atenciosos, e a democracia não pode crescer onde há cidadãos acríticos, não reflexivos e pouco atenciosos" (Kohan, 2008, p. 47-48).

Considerações finais

> O lugar que nós ocupamos na história é deveras importante. Nós somos homens e mulheres que trabalham com o conhecimento. A nossa vida está devotada ao contínuo aprender e ensinar (Matos, 2024. p. 21).

Ao citar o professor Junot (UFPE), em seu livro *Filosofia: Por que ensino? Como ensino?*, percebo o compromisso que nós professores(as) temos com a educação, principalmente com o ensino de filosofia. Nós somos trabalhadores em educação e, como tal, ocupamos este espaço dentro da história da filosofia no Brasil, como

também temos o compromisso de defender este ensino. Por isso, retomando a pergunta norteadora "Para onde vai o ensino de filosofia na escola pública?", é possível afirmar que o ensino neste âmbito, apesar dos desafios e das reformas educacionais, deve ser permanente nas escolas, pois, concordando com Junot, "Temos o grande privilégio de estarmos boa parte da nossa vida interagindo com as infâncias, adolescências, juventudes, com gente adulta" (Matos, 2024, p. 21) e isso faz com que nós, professores, continuemos atuando em nossas salas de aulas, oferecendo possibilidades de práticas filosóficas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, como também colaborando para uma formação ética, cidadã e democrática. A luta por um ensino filosófico em todas as etapas educacionais nas escolas públicas do Brasil é válida, e o esforço coletivo começa quando lutamos por formação de qualidade permanente para docentes, desenvolvimento de recursos, materiais e estratégias didáticas eficazes, e criação de políticas públicas que favoreçam o ensino de filosofia, pois, como Junot afirmou, "Permanentemente tenho pensado que essa luta tão grande pela escola pública e pela formação cidadã e crítica das infâncias e juventudes passa também por nossa articulação e cotidiana reafirmação das filosofias como direitos dos/das estudantes" (Matos, 2024, p. 23). Portanto, o esforço coletivo é fundamental para enfrentarmos e defendermos o ensino de filosofia enquanto prática transformadora e construtora de conhecimento, pois toda verdadeira filosofia é educacional e toda verdadeira educação é filosófica (Lipman, 1990, p. 62).

Referências

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 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.945*, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1 Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 38/2006*. Inclusão obrigatória da filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação, Câmara da Educação Básica. 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.178*, de 1997. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, 1997. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD07JUN1997.pdf#page=73.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 120p.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 243p.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera. *Filosofia para crianças*: na prática escolar. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1990.

MATOS, Junot Cornélio (Org.). *Filosofia*: Por que ensino? Como ensino?. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 274p.

A FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Gineide Cavalcante Nunes de Carvalho[1]

Sou professor a favor da esperança que me
anima apesar de tudo.
Sou professor contra o desengano que me
consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza de
minha própria prática [...].
(Paulo Freire, Pedagogia da autonomia).

Pensamentos iniciais

Diante de um contexto de crescentes mudanças teórico-metodológicas e de mudanças bruscas na legislação educacional, vamos fazer um apanhado da história da Filosofia no Brasil e dos desafios e possibilidades que ela enfrenta hoje, em especial na escola pública.

Tomando logo como base as palavras acima do ilustre patrono da educação, Paulo Freire, inicia-se essa reflexão sobre o que deve motivar um professor, na sua trajetória educacional. Inúmeras questões poderiam ser citadas, convém destacar entre elas: a

[1] Nascida em Ipubi-PE, filha de agricultores, formou-se no Normal Médio (Magistério), graduou-se em História (UPE) e Letras (Uninter). Mãe de três crianças. Possui sete especializações, entre elas: Educação especial e Inclusiva, e Docência em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente é professora efetiva da rede estadual na Bahia e Mestranda pelo PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia, no IFSertão-PE. Cursa bacharelado em Fonoaudiologia. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/0642633241659456.

esperança de um mundo mais igualitário e de uma educação transformadora, em que os alunos tenham autonomia para pensar, questionar o seu meio e as temáticas abordadas.

Também se ressalta a luta contra o desengano, contra as dificuldades encontradas na execução prática do dia a dia educacional, as concepções políticas e sociais que estão englobadas na sociedade. E refletir sempre sobre como é, e como deve ser a prática do professor, e aqui do professor de Filosofia na escola pública, capaz de romper os desafios e criar possibilidades. "Faz-me pensar que, como gente e como pessoas, somos aqueles e aquelas que temos a responsabilidade de construir o mundo e a sociedade que vislumbramos, que desejamos" (Matos, 2024, p.14). Por isso precisamos refletir o que temos hoje na sociedade e o que podemos contribuir para que haja mudanças efetivas. Não deixemos nas mãos de outros o comando das ideias e ações, se podemos acrescentar algo de relevante.

Pensar sobre a Filosofia e o seu lugar na escola pública é uma tarefa essencial para os agentes envolvidos na educação. Vivemos em uma época de grandes transformações sociais, e é preciso compreender as raízes históricas dessa transformação, bem como entender as mudanças essenciais pelas quais a Filosofia enquanto disciplina passou e qual o lugar dela hoje no currículo brasileiro.

Filosofar é pensar sobre o mundo, sobre a vida, quem eu sou nesta vasta imensidão, que lugar ocupo na sociedade, pensar também sobre a beleza da esperança, do bem, de cada detalhe da existência humana. Raciocinar sobre a morte, a pobreza, ou seja, a Filosofia pensa sobre tudo, sobre questões universais nas quais os indivíduos estão envolvidos. Pensemos, então, agora na Filosofia enquanto disciplina e seu papel em todo esse filosofar educacional.

Breve histórico

O ensino de Filosofia surge no Brasil com chegada dos portugueses no século XV, trazendo com eles os padres jesuítas, que

começaram a catequisar os indígenas a partir 1549 e ensinar-lhes diversas coisas, com destaque para a fé cristã, os trabalhos manuais, a música, a língua portuguesa e a Filosofia dentro da Escolástica.

Quanto ao ensino filosófico dos jesuítas, podemos destacar:

> Os ensinamentos oferecidos pelos jesuítas eram de cunho tomista e desenvolviam basicamente preceitos que se referiam à segunda escolástica portuguesa, que se fundamentava, grosso modo, na defesa da ortodoxia católica e seus dogmas que vigoravam mais devido ao Concílio de Trento, ao passo que o método de ensino seguia rigidamente estrito, adotando ao que chamam de *Ratio Studiorum*, que era uma coletânea de textos que guiavam os jesuítas em seus ensinos ortodoxos e estritamente ligados a Tomás de Aquino e Aristóteles (Santos, 2016, p.4).

Durante a época colonial, foi essa Filosofia que existiu, alicerçada na Escolástica (juntava os ensinamentos da Igreja, tentando conciliar fé e razão), na defesa da fé católica, combatendo a Reforma Protestante e pautada na *Ratio Studiorium*, uma coletânea que destacava qual o conteúdo estudado e como deveriam ser os métodos empregados. Em essência era o tradicionalismo, pautado na memorização dos textos. A Filosofia era obrigatória no currículo e estava atrelada ao ensino religioso. No fim do Colonialismo brasileiro, surgiu o Iluminismo, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, e que influenciou nos movimentos sociais, como a Conjuração Baiana e a Inconfidência Mineira.

O período do Império brasileiro foi marcado por diversos fatos históricos relevantes, como a vinda da família real para o Brasil e a elevação do Brasil a Reino Unido. A grande maioria da população brasileira era analfabeta e sem acesso à educação. Passando para o Brasil Imperial, vê-se que ainda havia o predomínio da Filosofia Tomista, nos ensinamentos dos estudos religiosos e estudos seculares, mas ocorreu um ecletismo, ou seja, a busca de outras vertentes do pensamento, como o Positivismo de Auguste Comte e a seguir a Escola de Recife, que já era contrária ao Positivismo.

A Filosofia Positivista repercutiu na época da República, com os ideais de *ordem e progresso*. Mas infelizmente a educação era

restrita a uma minoria, não era acessível a todas as pessoas e não existiam escolas em todas as localidades. Alguns conseguiam o acesso à educação primária, mas a secundária e superior era privilégio da elite dominante no país.

No século XX, a educação ainda era bastante elitista, voltada para a classe dominante, que era integrada pelos grandes latifundiários. Na época de Getúlio Vargas, mais precisamente em 1942, com a Reforma Capanema, a Filosofia tornou-se obrigatória, principalmente nas escolas públicas. Foi um passo importante para a consolidação dela como disciplina no país. Contudo ainda era um país bastante agrário e sem muitos recursos na escola pública, que também não era de fácil acesso.

Cada período histórico contribuiu decisivamente para a formação do pensamento filosófico brasileiro, com diferentes fatos históricos que se mostraram decisivos para nortear a cultura, a educação e a sociedade vigentes. Ora estabelecendo continuidades, ora mostrando rupturas. E em todo esse processo, a Filosofia sempre pulsante e eficaz em busca da razão.

Desafios: ontem e hoje

Na reforma do Estado Novo, a Filosofia era obrigatória. Porém poucos anos depois, em 1961, com a Lei nº 4.024/61, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a ser disciplina complementar nos currículos escolares, perdendo seu espaço. Nesse cenário, surge uma tentativa de superar as desigualdades sociais com a corrente filosófica chamada Teoria da Libertação, cujo principal expoente foi Leonardo Boff, fundamentado no Marxismo e Existencialismo, que buscava a libertação dos povos oprimidos, da população pobre que estava sem seus direitos estabelecidos (Santos, 2016). Essas pessoas, muitas vezes, não possuíam nem o básico, como alimentação e moradia, quanto menos o acesso a uma educação filosófica e agora muito menos, já que a Filosofia deixava de ser obrigatória no currículo do país.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, em pleno regime militar, o golpe foi maior, pois ocorreu a extinção da Filosofia nos currículos. Foi o grande baque que ela sofreu, passando pelo englobamento dos estudos sociais, que era a junção das ciências humanas em uma grande mistura, presente desde o nível primário até o curso superior. Assim, a Filosofia foi diluída e extinta. Destacam-se, como o principal desafio da Filosofia na escola pública, do século XX até a atualidade, as idas e vindas que a mesma enfrentou na legislação brasileira e ainda enfrenta até hoje.

Ocorreram vários protestos para a redemocratização do país, como o "Diretas Já", que pedia eleições diretas. Também se buscava a liberdade no ensino, livre das censuras. Então, veio a abertura política com o fim do Regime Militar, elaborou-se a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/96, e a Filosofia ressurgiu das cinzas. No artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da referida LDBEN, diz-se que:

> §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996).

A Filosofia assume um caráter civilizatório, para formar um bom cidadão na então democracia conquistada. Porém Filosofia não pode se restringir a isso, suas bases vão muito além da cidadania, pois envolve questões mais amplas, como a própria origem do universo e a formação do eu nessa vastidão. Filosofia é pensar sobre questões abstratas.

A Filosofia ficou como opcional nesse período, falando-se apenas na necessidade de os alunos terem conhecimentos de Filosofia e Sociologia. Então ficou a critério de cada rede de ensino adequar o currículo e colocar ou não a Filosofia nessa grade curricular.

Porém, a luta pela afirmação da Filosofia não parou por aí. Ela passa por idas e vindas no currículo brasileiro, sabendo que a Filosofia sempre foi um instrumento de procura da liberdade e das ideias racionais, em uma constante e incessante busca de construção da razão, da sabedoria. A quem interessa calar essa voz da racionalidade/liberdade? Será a política neoliberal, centrada na lógica de mercado, que visa somente a formar mão de obra para o mercado de trabalho e combater as mentes pensantes?

Depois de um tempo de esquecimento, uma boa notícia surge com a Lei nº 11.684/08. Ela altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Ela diz:

> Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Brasil, 2008).

Essa lei tratou claramente da obrigatoriedade de ensinar Filosofia em todos os anos do ensino médio. Foi o triunfo histórico da Filosofia brasileira. Surgiram novos cursos de bacharelado e licenciatura no país para formar os professores de Filosofia, uma disciplina que para muitos era uma novidade, uma descoberta e agora regulamentada, então, ganhou mais visibilidade social.

A alegria, porém, não durou muito tempo, pois, em 2017, a Lei nº 13.415, chamada de Novo Ensino Médio, revogou a Lei nº 11.684/08, que tornava a Filosofia obrigatória. Nessa nova lei só era obrigatório: Português, Matemática e uma língua estrangeira, as demais disciplinas, como a Filosofia, ficaram facultativas ou diluídas em disciplinas eletivas e estações do saber.

Foram instituídas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas, da qual se entende que a Filosofia faz parte, mas em nenhum

momento se fala do seu ensino obrigatório como disciplina. Para não dizer que a Filosofia nem sequer foi citada, ela foi relegada a estudos e práticas, mas não como uma disciplina oficial: "§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017).

Ficou a critério de cada rede de ensino incluir ou não a Filosofia na grade, ou apenas trabalhar seus estudos e práticas dentro da área de Ciências humanas ou nas eletivas, como cada um quisesse. As Ciências Humanas, como um todo, foram perdendo lugar, mais uma vez, e quando ofertadas sofreram uma redução da sua carga horária. Esse é um grande desafio da Filosofia na escola pública: ela não é obrigatória, tem uma carga horária reduzida, sendo de apenas uma hora/aula semanal nas séries em que é ofertada. Como trabalhar as vastas temáticas filosóficas em tão pouco tempo e sem uma linearidade de oferta nas séries?

Para melhor entender isso na prática, elaborei a seguinte tabela, que trata da oferta das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no ensino médio diurno, na rede estadual da Bahia, de acordo com o anexo I do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio (Bahia, 2022, p.527).

Ciências Humanas e suas tecnologias	**1ª série – h/a semanal/anual**		**2ª série – h/a semanal/anual**		**3ª série – h/a semanal/anual**		**Total**
História	1	40	1	40	2	80	160
Geografia	1	40	1	40	2	80	160
Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
Sociologia	1	40	1	40	1	40	120

Fonte: Elaboração própria a partir do DCRB.

Nota-se que Filosofia e Sociologia, que antes possuíam duas aulas em cada série do ensino médio, ficaram apenas com uma aula em cada ano do ensino médio, ou seja, uma redução de 50% da carga horária. Uma grande perda em conteúdos, aprendizagem e também

para o planejamento e execução do professor. Para um professor que tem 40 horas, tomando como base a rede estadual da Bahia, que são 26 aulas em classe e 10 aulas de atividades complementares, o professor tem que pegar 26 turmas de Filosofia para conseguir fechar a sua carga horária.

Em lugar das aulas que foram diminuídas das Ciências humanas, como a Filosofia, surgiram outras disciplinas, chamadas de eletivas, entre elas: "Leitura e escrita de mundo", "Para além dos números", "Vamos falar de grana, sim! Adquirindo consciência financeira", "Vivendo de boa", "Studio plantas", "Um rolê pelas construções", "Aventuras em série". Todas essas estão no catálogo das eletivas disponibilizadas pela Secretaria de Educação da Bahia, e na lista tem até eletiva de "Brigadeiro caseiro" (no estado de São Paulo).

Nota-se claramente um esvaziamento da base curricular, em detrimento de uma enxurrada de eletivas sem propostas claras, umas apenas para atender à lógica do consumo, do mercado de trabalho. Em vez de dar várias possibilidades ao aluno de aprender e questionar a realidade vigente, ensinam-no a se conformar e fazer um brigadeiro, cuidar das plantas para vender uma muda dela. Um triste escoamento dos saberes, especialmente das Ciências Humanas.

Como alternativa, os professores muitas vezes pegam várias turmas de Filosofia para preencher sua carga horária e ainda um monte de eletivas, que nem sequer tem livros didáticos para auxiliar nesse trabalho, trazendo, assim, só prejuízo tanto para os docentes quanto para os discentes, que perdem a oportunidade de aprender o que realmente interessa.

Esse esvaziamento ocorre mais na escola pública, onde o aluno fica sem uma base sólida de assuntos, nem se prepara para a vida, para a cidadania e nem para o vestibular ou exames externos, ficando atrás dos alunos da rede privada, pois a mesma tem mais autonomia para elaborar o seu currículo e trazer um aprendizado mais sólido para os seus alunos.

Esse é outro preocupante desafio: a falta de uma base escolar nos alunos do ensino médio, devido à precariedade social em que se encontram os estudantes, sem acesso a livros, teatros, museus. Muitos nem sequer se alimentam de forma adequada, porque não têm condições econômicas para isso, são de famílias numerosas, pobres, em ruas sem saneamento básico, sem água encanada, tendo que comprar tambores de água. Sim, infelizmente essa triste realidade ainda existe em nosso cenário.

Paulo Freire defendia uma pedagogia da autonomia, na qual a educação seja transformadora da ordem social vigente, capaz de formar cidadãos críticos, transformadores da ordem social, econômica e política injusta (Freire, 2015). Não levar os alunos a se conformarem em ser oprimidos, excluídos na sociedade, mas incentivá-los a buscar uma transformação social, aceitando o novo e rejeitando qualquer forma de discriminação ou amarra social.

Essa pedagogia da autonomia e esperança precisa entrar em cena, para amparar esse alunado que vem das classes trabalhadoras. Muitas vezes, os pais saem para trabalhar para trazer o sustento para sua família, e os irmãos mais velhos têm que cuidar dos mais novos, porque as creches que eram para estarem em funcionamento ainda são apenas projetos superfaturados e engavetados nas prefeituras. Espera-se que essa realidade mude e que a desigualdade social seja diminuída por ações sociais.

A corrupção e a falta de uma organização eficiente dos recursos públicos resultam nessas desigualdades sociais. Na escola depara-se com a falta de materiais, não se tem livros didáticos ou paradidáticos. Quando o professor vai tirar xerox, as folhas são contadas; muitas vezes, eles têm que tirar do próprio bolso para trazer atividades para seus inúmeros alunos (e olhe que o salário é defasado!).

Vários desafios existem para se ensinar a Filosofia na escola pública. Diante do que já foi exposto, destaco ainda a alfabetização precária dos alunos, pois muitos chegam ao ensino médio sem mal saber ler e interpretar um texto. Frutos não só da pandemia, mas de

anos de descaso com a educação por parte dos governantes que não investem no ensino fundamental.

Também há alunos com necessidades especiais na turma e nem sequer existem profissionais de apoio na escola para esse alunado nem o AEE – Atendimento Educacional Especializado. Na lei é tudo muito bonito, mas na prática a realidade é outra. É preciso cobrar os direitos essenciais dos nossos alunos para um ensino filosófico eficiente, sem ruídos que o impeçam de ser ouvido e assimilado com propriedade.

Possibilidades

Mesmo diante de um quadro antagônico, não percamos a utopia de imaginar um cenário diferente, possível, melhor, na educação brasileira. Não a utopia como um sonho irrealizável, mas como um sonho mesmo, uma realidade possível. Plantemos, então, as sementes da esperança, do conhecimento democrático e igualitário, sem distinção e sem arbitrariedades.

> Assim, um olhar utópico sobre o que poderia acontecer no âmbito educativo sempre é refrescante, abre janelas e nos permite ver além de nossa prática docente cotidiana [...]. A utopia e sua ação transformadora permitem reconhecer o que se busca, o que se pretende, o que é simples: como melhorar a condição humana e o bem-estar social. Resta-nos entender como a educação pode nos permitir obter isso a cada dia, em nossa escola, em nossa aula (Kohan, 2013, p.31).

Um olhar utópico nos permite ver acima das dificuldades, acima dos problemas e vislumbrar um horizonte repleto de novidades, de possibilidades e de superação. Enxergar não só o hoje, mas pensar no futuro com esperança e confiança. Se não tivermos esse olhar utópico sobre a educação e sobre a Filosofia na escola pública, ficaremos presos ao pessimismo, desânimo e sem forças para tentar mudar a realidade socioeducacional.

Essa esperança leva a pensar em trabalhar a diversidade dos saberes, construindo um ambiente democrático, onde o diálogo seja

a peça principal desse processo, de modo que cada agente – professores, alunos, funcionários – possa construir um espaço realmente participativo, e que não haja lugar para o autoritarismo ou ditadura em nenhuma parte do campo escolar, seja nas instâncias diretivas ou no chão da escola. A Filosofia repercutiu na ágora, um espaço de debates e decisões, e que ela nunca perca a sua voz dentro da construção democrática do conhecimento.

Importante pensar sobre os métodos ou estratégias didáticas para que possa haver um conhecimento verdadeiro e prazeroso. Utilizar diferentes metodologias leva a alcançar a diversidade do alunado, pois existem diferentes formas de se apropriar do conhecimento.

Uma dessas estratégias é o diálogo. Ele deve estar presente em todos os momentos e lugares da escola. "Já sabemos que o diálogo é o modo de se proceder de cada instância de comunicação e de ação, na dimensão educativa" (Kohan, 2013, p. 31), portanto é imprescindível como estratégia didática, principalmente no que se refere à Filosofia com a sua busca pelo conhecimento, pela sabedoria. Em todas as instâncias educativas, o diálogo deve estar presente, para que não se caia na armadilha do "eu", no egocentrismo ofuscante do saber.

Um ensino dialógico coloca o aluno como parte importante no processo educacional, torna a sala de aula um espaço de descobertas de construção, não de repasse de informações ou ordens autoritárias. Dessa forma, é urgente viver o que diz Matos:

> Filosofias que ocorrem em diálogo, que brotam do chão da vida, que existem porque o sujeito é capaz do espanto, da indignação, da insubordinação, da desaprendizagem. Assim, filosofias que ajudem a repensar a própria escola, que participem do debate interdisciplinar sobre o que implica interagir na formação de homens e mulheres, de cidadãos e cidadãs. De uma escola atenta ao chão donde está fincada a vida (2024, p.12).

Todos têm algo a dizer, a perguntar, a acrescentar e trazer à tona, o que pode estar passando despercebido pela maioria. Uma aula de Filosofia sem o diálogo é morta, é um monólogo sem sentido.

Isso tem que ficar no passado, na era tradicional, em que os saberes dos discentes eram reprimidos. Quando o sujeito é livre para discordar, interagir, expressar suas angústias e indignações, aí sim ocorre um aprendizado real e um pensar filosófico.

Deve-se compreender a história de vida do aluno, ouvir as suas experiências de vida. "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade" (Freire, 2015, p.47).

Trabalhar Filosofia ou outra disciplina de forma clara e justa deve partir dessa troca de conhecimentos numa construção diária, cheia de respeito pelo outro e por seus saberes, dando oportunidade de os alunos participarem, não os tratando como inertes ou sem nada a acrescentar dentro do processo educacional, mas como seres pensantes. Pensando nessa questão, vejamos o desenrolar da prática.

Uma possibilidade para se estudar bem a Filosofia na escola pública é a interdisciplinaridade, que é a integração de duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento para trabalhar algo em conjunto. Severino diz:

> O que enfatizo nesse texto é a necessidade de articulação entre Filosofia e as demais disciplinas, no exercício do trabalho didático, levando-se em conta dimensões específicas por elas trabalhadas. Utilizando materiais comuns, desenvolvendo atividades conjuntas, debatendo temas de interesse recíproco, explorando interfaces, o trabalho didático pode ser feito de forma integrada, a partir de programações elaboradas e executadas em comum acordo, ponto a ponto ou por módulos de Filosofia, trabalhando sintética e simultaneamente as dimensões abordadas pelas Ciências (2021, p.86).

Para se pensar a interdisciplinaridade, é preciso que haja planejamento prévio entre os professores e coordenação da escola, que sejam elaborados projetos e detalhamentos das ações que serão desenvolvidas. A Filosofia pode ser articulada com a História, com Literatura, fazendo-se um debate para além dos clássicos, com textos diversos, sejam eles poéticos, epopeias, um júri simulado, pode ser

articulada com as mais diferentes áreas do saber, com a matemática, por exemplo. Ao se trabalhar as ideias de Pitágoras em Filosofia, pode-se relacionar aos estudos matemáticos que ele desenvolveu em seu ilustre Teorema, e assim fazer a correlação dos assuntos.

Trabalhar a Estética Filosófica em conjunto com a Arte e criar apresentações, obras elaboradas por alunos em mediação com os professores. Os cenários podem ser diversos, basta que haja abertura para o novo, para a busca de estratégias que chamem a atenção dos alunos e produzam conhecimentos satisfatórios de uma Filosofia integrada com as demais ciências, de acordo com as dimensões e especificidades de cada uma delas, sem perder de vista as bases do conhecimento.

Isso não deve ser apenas algo feito de qualquer forma, para preencher o tempo, mas que seja antes de tudo pensado, planejado e elaborado democraticamente no espaço escolar, trazendo experiências concretas, de acordo também com a realidade de vida do aluno, suscitando os problemas filosóficos e correlacionando-os com o hoje, com as notícias dos jornais, por exemplo.

Sendo assim, o discurso que se segue produzirá os efeitos almejados. Como diz o filósofo:

> A linguagem é submetida às regras de uma espécie de artesanato, que nos permite falar de produção e de obras de arte e, por extensão, de obras do discurso. Poemas, narrativas e ensaios são obras de discurso. Os expedientes generativos que chamamos gêneros literários são as regras técnicas que presidem a sua produção, e o estilo de uma obra nada mais é do que a configuração individual de um produto ou obra singular. O autor aqui não é só o falante, mas também o fazedor da obra que é a sua obra (Ricoeur, 1976, p.44).

Podem-se utilizar diversos gêneros textuais para fazer um trabalho interdisciplinar com a Filosofia. Cada obra tem um caráter, um porquê, existem vários estilos; cabe ao professor saber usar esses vastos potenciais para abrilhantar suas aulas, trazendo cor e vida às mesmas. Poesias podem e devem ser usadas para tratar de diversos temas filosóficos. Pode-se trabalhar com músicas, criar paródias, ou seja, a criatividade deve ser aguçada e usada a favor de aulas prazerosas.

Analisando os discursos utilizados, pensando na técnica, na teoria e na prática, cada aluno e cada professor são autores do conhecimento filosófico, fazendo uma grande obra que é a educação repleta de valores, saberes e descobertas, que ficarão marcadas para sempre na trajetória educacional de todos.

Considerações finais

As dificuldades encontradas pelo caminho educacional podem parecer sem solução, ou uma sentença de uma doença grave. Leis arbitrárias, desigualdade social, falta de políticas públicas, a pandemia – que contribuiu para o isolamento e aumento do atraso do nível de leitura e compreensão do alunado que já tinha uma base fraca –, a falta de materiais didáticos. A herança do ensino tradicional que leva a uma prática sem emoção e sem troca de saberes, sem perceber o valor do outro.

Tudo isso são desafios a serem superados, pensando com otimismo, utopia e plantando as sementes do conhecimento filosófico, de forma dialógica, interdisciplinar, democrática, percebendo a importância de uma construção sistemática e prazerosa do conhecimento racional.

Ensinar Filosofia na escola pública apresenta inúmeros desafios, mas estamos munidos com a esperança de que novas possibilidades podem existir, de que o cenário educacional será modificado com as luzes do conhecimento e do respeito a todos que estão no ambiente escolar. Vamos avante!

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio*. v. 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.684/08*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: out. 2024.

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 Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Portal da Legislação*, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 out. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KOHAN, Walter. (Org.) *Ensino de filosofia*: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATOS, Junot Cornélio. *Filosofia*: Por que ensino? Como ensino?. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*: o discurso e o excesso de significação. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. Panorama histórico da Filosofia no Brasil: da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. *Seara Filosófica*, Pelotas, n. 12, p. 126-140, 2016.

SEVERINO, A. J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n1.1539. Acesso em: out. 2024.

SILVEIRA, René J. T.; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. (Coleção Filosofar é preciso).

A FILOSOFIA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Gleidston Victor Oliveira Gomes

Os constantes debates acerca da presença/ausência da Filosofia nos currículos escolares têm se acentuado de forma significativa dentro das universidades e dos espaços de diálogos em torno das propostas da educação e, em especial, do ensino de Filosofia e do seu (não)espaço na educação básica. Apesar de a Lei 9.394/96 destacar a importância dos conteúdos filosóficos, não estabelece a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas. Após a sua interrupção no cenário educacional, nas décadas de 1970 e 1980, ela ressurge de forma deturpada pelos ideários neoliberais, sendo pautada numa visão transdisciplinar, que a coloca na discussão de qualquer tema e em qualquer lugar, o que lhe acrescenta um tom de onisciência, contudo reforça, implicitamente, a negação da Filosofia enquanto disciplina específica e necessária.

A ideia era instrumentalizar a Filosofia, assim como o fez a Igreja Católica no Período Colonial, com a justificativa de catequizar os povos indígenas e africanos, reduzindo o caráter reflexivo no processo de aprendizagem e fundamentando uma formação de natureza mais técnica, que não propicia a autonomia cognitiva dos discentes em situações de interações coletivas fora do ambiente escolar. Transversalizar a Filosofia, a partir de temas, reforça a ênfase do aprendizado para a responsabilização dos discentes pela sua formação escolar e, consequentemente, pelo seu suposto sucesso ou fracasso. Entretanto, essa proposta de transversalidade torna-se impraticável no modelo escolar que vigora atualmente, tendo em vista as condições nas quais se organizam o trabalho, o consumo e a

produção de conhecimento, visando a um ensino que forme cidadãos que sejam adequados às condições de produção e consumo. Acerca disso, Sônia Campaner reforça dizendo que a presença da Filosofia nos currículos é colocada como uma forma de "lembrar" que não há somente a racionalidade técnico-científica, e não como forma de pensamento específico que pode propiciar a reflexão crítica sobre nossas formas de vida e de pensamento [...] O modo como a Filosofia está presente na legislação educacional reflete uma concepção de educação e parece que qualquer mudança substancial só poderá ocorrer com outra legislação [...]. A inclusão da Filosofia no currículo escolar não é justificada por ela mesma, pela sua importância, mas como uma disciplina que, tal como as outras, justifica-se por algo que lhe é "exterior", ou seja, um modo de sociedade ao qual a educação, de certa maneira, deve corresponder (Campaner, 2012, p. 13).

Tal sociedade, mencionada acima por Campaner, não está interessada em investir em um sistema educacional, em que a Educação Básica esteja voltada para a formação de cidadãos conscientes ética, moral e politicamente, bem como não seriam de grande valia, para a sustentação de um sistema de produção em massa e consumo, indivíduos com senso crítico de si e da sociedade que estão inseridos. Dessa forma, o ensino de Filosofia, numa escola de massa, passa a não fazer muito sentido, em se tratando de atingir os interesses de uma sociedade alicerçada em ideários neoliberais capitalistas. Assim, o ensino de massa tenta desarticular as estruturas argumentativas que sustentam coerentemente a permanência da Filosofia nos currículos escolares como disciplina obrigatória. Por conseguinte, faz-se necessário romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, tendo em vista que a noção de ensino perdeu a autonomia e centralidade que possuía anteriormente. A esse respeito, Lidia Maria Rodrigo afirma que

> A possibilidade do ensino de Filosofia numa escola de massa tem se apresentado como uma questão polêmica. Poder-se-ia entrar nessa discussão brandindo argumentos em sua defesa, mas a questão prática da sua

> viabilidade decide-se menos no âmbito da retórica que na definição de uma postura política. Trata-se, portanto, de tomar como premissa a adesão ao princípio político da democratização do saber, em geral, e da Filosofia, em particular, e, com base nele, articular um percurso que procuraria viabilizá-lo por meio da construção de dispositivos facilitadores da aprendizagem para os não iniciados.

É o caso de perguntar-se o que justificaria esse esforço. Basicamente duas finalidades de caráter mais geral: propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática (Rodrigo, 2009, p. 21).

Partindo dessa premissa, é inegável que o ensino de Filosofia contribui significativamente para o processo de qualificação dos discentes como cidadãos ativos na participação da vida democrática, na medida em que desenvolve o sendo crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias, a busca de uma verdade universalizável, o gosto pelo consenso racional e a defesa contra ataques demagógicos elitizados.

Entretanto, vale ressaltar que, em meio a idas e vindas da Filosofia no currículo escolar, existem questões que inviabilizam a eficácia desse ensino nas escolas, como a celeridade e complexidade do cotidiano escolar, a instrumentalização da escola em função dos interesses neoliberais, a desvalorização salarial dos profissionais da educação, a falta de recursos didáticos adequados, a sobrecarga de trabalho dos professores, a não formação específica da grande maioria dos professores de Filosofia, o excessivo interesse dos discentes nas mídias digitais em sala de aula, o engessamento da prática pedagógica, entre outros. Várias são as questões envolvidas para que a educação aja de forma efetiva na vida dos alunos dentro e, principalmente, fora dos muros da escola.

É flagrante a tentativa de deslegitimar a relevância da Filosofia no processo de formação dos discentes. E quando falamos de formação, estamos nos referindo à formação pautada numa

educação libertadora, democrática e humanitária, e não à formação oferecida por um sistema educativo que está sempre reforçando, nas entrelinhas, a delimitação de um lugar social que oprime, silencia e limite as possibilidades de ser e pensar, condicionando-os a uma realidade massiva de trabalho e subserviência a padrões impostos pelos detentores dos meios de produção.

A escola tornou-se um ambiente muito frágil, em se tratando de corresponder às necessidades cognitivas, socioemocionais e políticas da geração atual. As possibilidades de reconhecerem a si mesmos e como partes de um todo se tornaram cada vez mais abstratas, bem como a sensação de pertencimento. Isso resulta em uma pseudoautonomia e em uma deficiência dos estudantes em perceberem a si mesmos como seres pensantes e como seres sociais. Então, onde está o problema? Está impregnado em várias camadas, desde a organização do sistema educativo. Dessa forma, estamos constantemente nos questionando: que educação estamos exercitando nas escolas? E para onde vai a Filosofia? Acerca disso, Flávio Brayner elucida que falar de educação é [...] reconhecer que somos incompletos e inacabados, que somos herdeiros de um "mundo" e que precisamos cuidar dele e transmiti-lo para os mais novos – que sempre introduzirão nele, gostemos ou não, algo novo – e que as gerações que chegam aqui precisam ser introduzidas com cuidado e proteção (Arendt, 1989). Esse processo não finda nunca; se a experiência escolar pode ter um fim, a experiência educativa é contínua e interminável (Kant). Exatamente porque a chegada de nossas crianças abre sempre a possibilidade do aparecimento do novo, do impensado, do revolucionário, do insólito, para que possamos – nós, os mais velhos – continuar a viver em certa harmonia com o mundo, precisamos estar sempre aprendendo e reaprendendo, o que provoca, às vezes, a sensação de crise e de desorientação. Mas isto é inevitável: toda educação tem algo de desorientador e de irrespondível (Brayner, 2015, p.23).

Notadamente, o autor chama atenção para o aspecto volátil da educação, tendo em vista que ele centraliza o processo educativo nos

discentes e entende que tais indivíduos são detentores de identidades próprias, construídas a partir de vivências distintas em contextos socioculturais diversos, o que evidencia a necessidade de defender uma educação libertadora e democrática, bem como corrobora a necessidade de oferecermos uma educação que possa refletir na vivência dos jovens para além dos muros da escola. Além disso, faz-nos pensar sobre a prática pedagógica que adotamos em sala de aula e que, de certa forma, é tendenciosa em querer moldar o pensamento dos alunos, partindo da nossa perspectiva de mundo, das nossas vivências, das teorias filosóficas em que nos apoiamos e que acabam por afetar o nosso olhar em possibilitar a autonomia necessária que proporciona o desenvolvimento do senso crítico, que é facultado aos estudantes enquanto indivíduos.

Estamos tão focados nas discussões acerca do (não)espaço da Filosofia no currículo escolar – e que, de fato, é um assunto premente – e do trato que lhe é dado dentro do ambiente escolar, que muitas vezes não paramos para pensar em outros aspectos que envolvem o ensino de Filosofia no Ensino Médio. O que estamos fazendo com o espaço, ainda que bem limitado, da Filosofia na sala de aula? Estamos contribuindo para que a Filosofia acompanhe os discentes fora dos muros da escola? Estamos ensinando história da Filosofia ou ensinando os caminhos para que os estudantes possam ter condutas filosóficas dentro e fora da escola? Muitos são os questionamentos e as questões em torno do ensino de Filosofia, mas muitas são as respostas também. Porém, quais nos serão de grande valia? Em se tratando da prática pedagógica no ensino de Filosofia, Lidia Maria Rodrigo acrescenta:

> Quando os problemas de aprendizagem começam a multiplicar-se, especialmente com a escola de massa, a possibilidade de haver contradição entre a lógica da aprendizagem tornou-se flagrante. A pretensa autonomia da noção de ensino teve de ser revista. Se o aluno não aprende, o professor não pode dizer que ensina, apesar da competência de seu discurso "magistral". Ensino e aprendizagem passaram a ser concebidos como noções correlatas: só existe ensino, se alguém aprende. A educação escolar deixou, então, de gravitar em torno da sabedoria do mestre que ensina, tendo seu ponto

> referencial mais fundamental nas carências do aluno que aprende [...] trata-se precisamente de uma revolução copernicana: fazer o ensinamento girar em torno do aprendiz-filósofo e não em torno do docente, em torno do percurso do aluno e não do discurso do mestre. Trata-se, portanto, de colocar-se do ponto de vista de quem aprende a filosofar e não do ponto de vista de quem já sabe fazer Filosofia (Rodrigo, 2009, p. 21-22).

A estudiosa em questão apresenta uma perspectiva que envolve várias camadas do ensino de Filosofia, especialmente se levarmos em consideração o perfil do alunado da escola pública, que, em geral, acaba por chegar ao Ensino Médio com diversas deficiências na sua formação, decorrentes de fatores sociais, econômicos, culturais e, muitas vezes, psicoemocionais.

Frequentemente, os docentes se queixam da inadequação do nível de saberes dos alunos do Ensino Médio, por não conseguirem, sequer, ler compreensivelmente textos simples de Filosofia. Contudo, não podemos apenas nos apoiar no discurso das deficiências da escola e cruzarmos os braços. É de suma importância refletirmos sobre nossa prática pedagógica e, principalmente, que tipo de laços estamos construindo com os alunos, já que disputar a atenção dos alunos com o advento da tecnologia não é tarefa fácil.

Observamos que Rodrigo destaca a necessidade, quanto aos educandos, de revermos certas práticas que nos colocam no centro do processo de aprendizagem. Reconhecer que os discentes são os reais protagonistas da aprendizagem em sala de aula é o primeiro passo para alcançarmos os objetivos propostos pelo ensino de Filosofia, para que, em seguida, possamos dar as aberturas necessárias, a fim de que os estudantes coloquem-se como indivíduos dotados de uma bagagem sociocultural e subjetiva própria. Assim, fazer com que eles se sintam pertencentes àquele espaço de aprendizado e entendam que o fazer filosófico pode, e deve, fazer parte da sua vida, ainda que fora do ambiente escolar. Acerca disso, Michel Saint-Onge reforça, dizendo que

> Os alunos constroem sua compreensão da matéria. O saber não se transmite pré-fabricado, ele se reconstrói em cada um por meio dos elementos de

> informação transmitidos. Por conseguinte, os alunos não têm como tarefa desenvolver simplesmente o que lhes é dito. Eles sempre vão procurar extrair para si aquilo que lhes chega. Isso significa que inevitavelmente, no decorrer do processo de aprendizagem, aparecerão algumas interpretações errôneas [...] O que determina a retenção das informações na memória de longo prazo são as atividades cognitivas impulsionadas na codificação, isto é, o processo que transforma um traço sensorial em informação ou traço mnésico. Mais simplesmente, é o processo pelo qual se associa a um fato um conjunto de características ou de atributos (Saint-Onge, 2001, p. 98-99).

O autor em questão destaca a importância de se levar em consideração que toda aprendizagem depende do conhecimento prévio dos alunos, de modo que os conhecimentos anteriores precisam estar bem articulados com os conhecimentos a serem construídos pela nova aprendizagem; a interpretação de novas informações está sujeita à forma como são vinculadas ao que já é conhecido. Dessa forma, "o que importa é que as exposições favoreçam o vínculo entre o que é apresentado e as experiências anteriores dos alunos" (Saint-Onge, 2001, p. 100).

Não pretendemos questionar a prática pedagógica dos professores de Filosofia, seja por formação ou por circunstâncias especiais, mas de chamar atenção para o não engessamento das práticas metodológicas aplicadas uniformemente em todas as turmas, ano após ano, de destacar a necessidade da flexibilização de nosso exercício docente e de nos propormos a refletir sobre a nossa própria prática didático-pedagógica nos dias atuais, tendo em vista que lidamos com turmas heterogêneas e cada vez mais dispersas pelos encantos das mídias sociais.

A discussão acerca do (não)espaço da Filosofia é, de fato, um tema mais urgente, no que se refere ao Ensino de Filosofia e à escola como um ambiente de formação de cidadãos pensantes e criticamente preparados para enfrentar as questões sociais, políticas, econômicas e pessoais que os discentes terão que lidar no decorrer da sua vida adulta. Contudo isso não será de grande valia, se não estivermos dispostos a entender que tal espaço tem mais a ver com os estudantes que com nós mesmos. É de suma importância que,

enquanto professores de Filosofia, tenhamos um espaço para ocupar e, acima de tudo, que esteja blindado contra os ataques futuros que advirão das marionetes do capitalismo. Mas, também, precisamos estar preparados para fazer bom uso desse espaço, se assim almejarmos que a Filosofia se faça presente na vida do aluno não apenas durante a sua passagem pela Educação Básica, mas ainda no decorrer da sua vida.

Nesse sentido, pensar a Filosofia para além dos muros da escola envolve diversos fatores que vão desde a formação dos professores de Filosofia na Educação Básica, passando pela (não)obrigatoriedade do ensino de Filosofia, até a forma como "ofertamos" a Filosofia em sala de aula. Faz-se necessário abrir possibilidades para que os discentes se permitam ser quem querem ser, e para isso precisam entender que estamos em um constante processo de modificação. Para tanto, a educação que ofertamos não pode ser normatizadora de formas dadas, prontas e previamente pensadas, porém uma educação em que os alunos sejam agentes ativos do processo de aprendizagem e do fazer filosófico.

Então, como educadores e mediadores do pensar filosófico, devemos introduzir a autocrítica no nosso cotidiano, para que, assim, possamos criar as frestas que favoreçam a aproximação entre o professor e os alunos e, portanto, propiciemos que eles se sintam pertencentes àquele meio escolar e possam se identificar como agentes protagonistas da sua formação. Em se tratando de frestas que nos aproximam dos nossos discentes e possibilitam um fazer filosófico mais eficaz, inevitavelmente, remetemo-nos a práticas e estratégias funcionais que podemos inserir no contexto escolar. Um bom caminho a percorrer nesse sentido é o da Filosofia da Perguntação, de Junot Matos, que é explicada por ele da seguinte maneira:

Proponho a Perguntação, indicando que a ação de perguntar vislumbra possibilidades de sentimentos que conduzem à ação e, por seu turno, suscitam novos perguntares. Não um perguntar viciado no qual se enreda uma resposta dissimulada. Um perguntar enraizado na ignorância, que é sábia porque perplexa, curiosa, indignada. Esse

é o meu esperançamento: nem uma razão pessimista; nem uma vontade ludibriada. Uma pergunta que aflora de um realismo possível, de uma atitude insurgente, de um jeito próprio de habitar o mundo [...]. Ser sujeito do/no mundo e deixar-se incomodar pelos cenários e pelas cenas corriqueiras. Apreciar a experiência de se desprenhar sempre e de novo. Perceber-se demandado, indagado por janelas epistêmicas que são referenciais móveis e sentir-se impulsionado pela própria fragilidade e ignorância em buscar as mediações de mais vida (Matos, 2021, p. 29-30).

Notadamente, permitir que o ato de perguntar seja uma constante durante o processo de aprendizagem, além de ser algo naturalmente crucial para a aprendizagem, tendo em vista que, se nos propomos a praticar uma educação dialógica, isso se transforma numa excelente estratégia de aproximação entre educador e estudante. Fazer o aluno se sentir como parte da atmosfera escolar como um todo é o nosso maior desafio. E não que esse seja o objetivo principal da aprendizagem, contudo não há como ensinar e aprender quando as duas partes não estão harmoniosamente envolvidas no mesmo propósito.

A Filosofia da Perguntação age também como uma forma de reconhecer o outro enquanto indivíduo, enquanto ser dotado de percepção e vivências próprias, de medos e temores que pertencem a uma subjetividade única, construída por sentimentos, emoções, crenças e valores que lhe são individuais, já que o perguntar reconhece a existência do dizer, do responder, do existir; questionar é se reconhecer e reconhecer o outro como existente, bem como aceitar a Perguntação do outro é reafirmar que ele ocupa um lugar no mundo. Essa é a relação que deve existir entre o professor e o aluno dentro da sala de aula. Uma relação que vai evoluir para um diálogo, já que a troca do perguntar e do responder, e do perguntar e não haver respostas gera novos questionamentos, além de ser também uma forma de reconhecer o outro como ser pensante, como pertencente àquilo tudo que está acontecendo dentro do processo de aprendizagem.

Por vezes, durante a exposição de conteúdos, somos interrompidos por nossos alunos para explicar-lhes pormenores acerca do assunto que estamos ministrando – isso quando eles não são impelidos a silenciar-se ou até mesmo terem sua fala interrompida –, fazendo-os perderem o desenvolvimento do pensamento, e acabam não levando em conta todos os elementos envolvidos na explicação, que foram minuciosamente planejados e articulados, não retendo todas as informações necessárias à aplicação posterior das propostas avaliativas.

A esse cenário, habituamo-nos a atribuir como "má vontade" e baixo nível de nossos estudantes os ínfimos resultados do processo avaliativo dos discentes. Contudo, vale ressaltar que o ritmo com que expomos as explicações difere grandemente, na maioria das vezes, do ritmo de compreensão dos jovens. Isso nos faz pensar que se trata de simples problema de preparação por parte deles, quando nos falta a "empatia pedagógica" para a efetivação do aprendizado.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Perguntação age como uma faca de dois gumes, em que, de um lado, deve ser permitida, encorajada e respeitada; e, de outro, deve ser receptiva, empática e bem mediada. Mas também reflexiva, no sentido de fazer o docente se *autointerpelar* sobre suas decisões em sala de aula, suas estratégias didático-metodológicas, a acessibilidade da linguagem utilizada, seu nível de compreensão da realidade sociocultural do alunado, sua proximidade com os discentes. E ter essa consciência não é, às vezes, algo fácil, especialmente porque sentimos que a nossa competência está sendo colocada em xeque, gerando uma sensação de incapacidade. Então, como lidar com essa questão? Acerca disso, Michel Saint-Onge sugere que,

> Para superar essa dificuldade, perceber e admitir que uma coisa é fazer a exposição dos próprios conhecimentos a pessoas do mesmo nível intelectual que nós e outra bem diferente é expor conhecimentos a pessoas que precisam adquiri-los. Os alunos que abordam um tema pela primeira vez não dispõem de todas as capacidades que lhes permitiriam assimilar tudo de imediato. Nossos professores só precisavam compreender: nossos alunos têm de aprender. Da mesma maneira, no decorrer das exposições feitas por uma

> professora ou professor, não se trata tanto de apresentar os próprios conhecimentos aos alunos quanto de lhes "dar os meios de compreender" (Thyne, 1963).

Como alunos, aprendemos a demonstrar nossas capacidades de compreensão. Como professores, aperfeiçoamos nossas capacidades de fazer compreender (Saint-Onge, 2001, p.109)

O autor em questão reforma mais uma vez a necessidade de reavaliarmos nossas estratégias pedagógicas e apela, de certa forma, para a ênfase em nos humanizarmos cada vez mais. A ideia de humanização aqui está muito relacionada a enxergar os discentes como indivíduos únicos, dotados de identidades próprias que estão em constante construção e que, possivelmente, gozam de uma realidade sociocultural, econômica e psicoemocional distinta da nossa. Humanizar-se, nesse sentido, permitirá que entendamos que nossas práticas e estratégias didáticas precisam ser flexíveis e partir do aluno, das suas vivências, da sua percepção de mundo e da realidade, para que assim haja uma identificação com os objetivos propostos nas aulas.

E falando de identificação, remetemo-nos às questões relacionadas à identidade e ao fato de quão importante é ressaltar sua significação no que se refere a introduzir, nas aulas de Filosofia, elementos relacionados ao seu processo de construção. Habituou-se a lidar com os discentes, no ambiente escolar, simplesmente como meros estudantes que, estando dentro de um espaço destinado à aprendizagem, devem seguir determinadas regras, cumprir com seus deveres, dotando-os também de direitos. E acabamos por focar muito na construção de conhecimentos, competências e habilidades de natureza coletiva, deixando de lado, na maioria das vezes, as questões de caráter individual. O que nos desfavorece bastante, pois se torna mais complexo tratar de temas de interesse coletivo, quando não se é feito inicialmente o alicerçamento dos conhecimentos relacionados à própria identidade dos alunos, a fim de refletirem sobre si mesmos, sobre o processo de construção de sua identidade e da importância de tornar essa reflexão filosófica uma constante no

decorrer de sua vida. Então, somente depois propormos o pensar filosófico acerca das questões coletivas. Com relação a isso, Lidia Maria Rodrigo elucida que,

> No campo da Filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com mera aquisição de conteúdos filosóficos [...] esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria. É a velha ideia de ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe (Rodrigo, 2009, p. 25).

Partindo desse raciocínio, percebemos quão filosófica e dialógica a prática pedagógica deve ser, e a necessidade emergente de alinhar os objetivos no Ensino de Filosofia no Ensino Médio aos objetivos da escola, enquanto instituição social democrática, que visa à autonomia intelectual dos discentes, para que assim possamos, de forma harmoniosa, cooperar significativamente para a formação de cidadãos conscientes de si, do outro e do seu lugar no mundo, bem como propiciar o semear filosófico nos discentes, para que a Filosofia seja uma agradável companhia fora dos muros da escola.

Entretanto, tratar das questões relacionadas à identidade é algo um tanto delicado, tendo em vista que as propostas do Novo Ensino Médio, norteadas pela Base Nacional Comum Curricular, estão centradas em temáticas de caráter essencialmente coletivo e tendo a Filosofia como aporte transdisciplinar, que acaba por deslegitimar sua relevância como disciplina e, principalmente, como saber fundamental à formação dos discentes enquanto cidadãos autônomos capazes de pensar criticamente sobre si mesmos e poder fazer suas próprias escolhas de forma consciente e responsável, sem que o direito e a dignidade do outro seja violada.

Para que isso seja possível, devemos pensar num ensino de Filosofia que privilegie as capacidades de problematizar, conceituar e argumentar, assim podemos garantir uma didática especialmente filosófica, pois, dessa forma, estaremos criando um espaço adequado

que beneficie a competência de aprender a filosofar, desenvolvendo noções essenciais relacionadas ao homem e ao mundo.

Podemos, ainda, mencionar que repensar a forma como os conteúdos são expostos aos alunos, de modo que eles possam racionalizar e equacionar problemas e manifestar uma visão fluida do vivido, é uma forma de introduzir a Filosofia no cognitivo dos estudantes, a fim de que a agreguem à sua vivência em sala de aula e fora dela. Acerca disso, Gallo (2007) apresenta quatro etapas a serem executadas nas aulas de Filosofia e que propiciam o acolhimento do conhecimento filosófico pelos estudantes, favorecendo a eficácia dos objetivos pedagógicos a serem alcançados. São elas: sensibilização, problematização, conceituação e investigação. Sônia Campaner explica a concepção apresentada por Gallo da seguinte forma:

A etapa da "sensibilização" consiste em colocar o aluno em contato com o tema do trabalho, através de artifícios que vão desde filmes, músicas, textos, histórias, etc. O objetivo de tais estratégias é levar o aluno a identificar a presença do tema em sua própria experiência, para que possa, a seguir, problematizá-la. Trata-se, portanto, de fazer com que os estudantes identifiquem "na pele" o problema filosófico. A segunda etapa, a "problematização", consiste em discutir o tema de maneira que ele seja encarado como um problema passível de ser solucionado [...]. A terceira etapa, a "conceituação", consiste na elaboração, por parte dos alunos, de uma síntese das discussões realizadas de modo que percebam os fios que unem o seu próprio modo de pensar e aquilo que os faz pensar. A última etapa é a "investigação", na qual consideramos ser importante o papel da história da Filosofia como uma espécie de depositária de conceitos [...] que podem possibilitar a criação de um conceito próprio (Campaner, 2012, p. 207).

Apesar de a concepção metodológica de Gallo ser bem interessante, não podemos negar que a sua aplicação não é tão simples quanto gostaríamos, tendo em vista a crescente difusão da tecnologia e dos meios midiáticos, que têm cada vez mais roubado a

atenção dos alunos, bem como a falta de recursos pedagógicos, o que dificulta a execução dos planejamentos didáticos previamente formulados, além de diversos outros fatores já mencionados neste texto, e de outros que não tivemos a oportunidade de listar aqui. Entretanto, entendemos que é completamente praticável.

Vale ressaltar que a proposta acima citada se entrelaça de maneira muito harmônica com a Filosofia da Perguntação, apontada por Junot Matos, o que nos faz pensar que, enquanto professores preocupados com o futuro da Filosofia na Educação básica, estamos na direção certa, tendo em vista que os estudos, debates e propostas acerca do Ensino de Filosofia convergem para um ponto em comum: a Filosofia como resistência e essência dentro da Educação.

Referências

BRAYNER, Flávio. *Fundamentos da educação*: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CAMPANER, S. *Filosofia*: ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.

MATOS, Junot Cornélio. *Filosofia da perguntação*. Maceió: Café com Sociologia, 2021.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula*: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

SAINT-ONGE, Michel. *O ensino na escola*: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PARTE II
NO CHÃO DA SALA DE AULA

LEVANDO SARTE PARA FILOSOFAR NA ESCOLA: VISITANDO UMA POSSIBILIDADE

Marcos Igor Carneiro de Freitas[1]

1. Introdução

Uma grande confusão surge quando se discute a aplicabilidade da filosofia de Jean-Paul Sartre (1905-1980) no contexto educacional. Esse debate foi intensificado a partir de um artigo publicado por Khemais Benhamida, que retrata Sartre como avesso à ideia de educar e indiferente à infância, fase crucial da vida humana. Segundo Benhamida (2000), o pensamento sartriano estaria fundamentalmente em desacordo com qualquer concepção pedagógica, especialmente por considerar a educação tradicional como uma forma de doutrinação que sufoca a liberdade individual.

> No sistema de pensamento de Sartre, a educação é entendida e praticada apenas como meio de doutrinação da pior modalidade possível. O indivíduo, por imposição legal, é obrigado a frequentar a escola; é submetido a um currículo e a uma disciplina; é forçado a fazer exames etc. Do ponto de vista sartriano, tais práticas significam uma violência sobre a verdadeira liberdade e existência do indivíduo (p. 238).

No entanto, enquanto Benhamida busca distanciar Sartre do campo educacional, diversos autores têm trabalhado para mostrar que, longe de ser incompatível, o pensamento existencialista pode

[1] Mestre em Filosofia pelo programa PROF-FILO da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor da rede estadual de ensino de Pernambuco na cidade de São João.

contribuir significativamente para a educação. É o caso de intelectuais como o brasileiro Luciano Donizetti da Silva (2005) e a canadense Bonnie Burstow[2] (2000), que oferecem interpretações inovadoras sobre o papel da filosofia sartriana na prática pedagógica.

Para Luciano Silva bem como para Bonnie Burstow, o professor, em vez de atuar como um agente de imposição e controle, deve ser visto como um guia que oferece aos alunos a oportunidade de construir seu "projeto fundamental"[3] de vida. Esse projeto envolve não apenas a realização de escolhas, mas a compreensão profunda da liberdade e da responsabilidade inerentes a essas escolhas. O professor pode facilitar essa jornada ao promover experiências libertadoras em sala de aula, como a que iremos sugerir mais adiante, que levem os estudantes a uma "conversão radical". Essa conversão é descrita por Sartre como uma transformação genuína, na qual o indivíduo rompe com a má-fé e passa a viver de maneira autêntica e engajada com o mundo.

Esse processo pedagógico, fundamentado na liberdade, distancia-se da ideia de doutrinação. O verdadeiro papel do professor, segundo essa visão sartriana, não é o de impor conhecimentos ou valores, mas de auxiliar os estudantes a se tornarem seres plenamente livres, capazes de compreender a si mesmos e o mundo ao seu redor. A sala de aula, assim, transforma-se em um espaço de libertação, onde o pensamento crítico e a autonomia pessoal são cultivados. Nesse diapasão, recorremos ao imortal Freire:

> Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de

[2] Professora do Institute for Studies in Education, da Universidade de Toronto, Canadá.

[3] O que são os projetos? São projeções em direção a uma meta – projeções que vêm de onde estamos e de onde estivemos. Incluem, como facticidade, todo o projetar anterior e todo o condicionamento anterior. Após a conversão radical, tendem a ser esforços autênticos, que refletem alta dose de liberdade. Antes, são simples expressões do que a teoria sartriana denomina "projeto fundamental", e, como tais, carecem de liberdade e autenticidade (Burstow, 2000, p. 114).

> vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (1996, p. 26).

Portanto, o pensamento de Sartre, frequentemente mal compreendido no contexto educacional, pode ser uma ferramenta poderosa para a emancipação dos estudantes. O papel do professor, em vez de meramente transmitir conhecimento, passa a ser o de facilitar o despertar de uma liberdade autêntica, permitindo que os alunos se engajem de forma significativa com suas próprias vidas e com a sociedade. Dessa maneira, o educador torna-se não um doutrinador, mas um facilitador da liberdade, mostrando a relevância prática do existencialismo sartriano no ambiente educacional.

2. A crítica à aplicabilidade educacional de Sartre

De acordo com as críticas à visão de Sartre sobre educação, argumenta-se que os estudantes estão aprisionados em uma cadeia de situações nas quais sua capacidade de exercer liberdade plena é restrita. Um exemplo simples e cotidiano seria o fato de não poderem ir ao banheiro sem a autorização do professor, o que parece ser diametralmente oposto ao princípio de liberdade radical que os poucos que se aprofundam no pensamento sartriano podem imaginar. Entretanto, é crucial entender que "a continuidade da obra do filósofo não autoriza a simplificação grosseira de que ser livre é fazer o que se quer" (Silva, 2005, p. 188).

Na verdade, Sartre defende uma visão mais profunda e complexa da liberdade. O que ele sugere é que tanto professores quanto alunos estão sujeitos a um sistema que nos prende em "grades" curriculares, horários e normas sociais, mas isso não significa que não somos livres. Ao contrário, mesmo dentro dessas limitações, nós continuamos a fazer escolhas. Assim como os estudantes aguardam a permissão do professor para irem ao banheiro, os próprios professores também estão "aprisionados" em

horários rígidos, normas de comportamento e currículos que precisam seguir. Contudo, isso não invalida o exercício da liberdade, pois para Sartre a liberdade não está na ausência de regras ou limitações, mas na nossa capacidade de tomar decisões dentro dessas condições impostas.

> É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a história: seu projeto toma, então, uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ela manifesta e que engendra, influencia o curso dos acontecimentos (Sartre, 1997, p. 153).

Sartre argumenta que a liberdade está essencialmente ligada à nossa condição de "ser para si", isto é, seres conscientes que não apenas vivem o presente, mas reinterpretam constantemente o passado e projetam o futuro, uma vez que "a liberdade é fundamento de todas as essências, *posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias*" (Sartre, 1997, p. 542). A verdadeira liberdade sartriana está em reconhecer que, mesmo quando estamos submetidos a regras ou obrigações, somos sempre responsáveis por nossas ações e suas consequências. Esse é o ponto central: a liberdade radical que Sartre propõe é uma liberdade de escolha, mesmo nas menores ações do dia a dia.

Por exemplo, o simples ato de esperar o toque para a troca de aula já envolve uma escolha: a escolha de seguir ou não o fluxo do sistema escolar. Do mesmo modo, quando um aluno aguarda a permissão para ir ao banheiro, ele está exercendo sua liberdade ao escolher respeitar a autoridade do professor. E esse julgamento, por mais trivial que pareça, carrega consigo a responsabilidade pelas consequências. É a nossa consciência e capacidade de fazer escolhas dentro de um mundo de facticidade (o conjunto de circunstâncias que nos cercam) que define nossa liberdade.

> Um julgamento é o ato transcendental de um ser livre. Portanto, ser visto me constitui como um ser indefeso para uma liberdade que não é minha

> liberdade. É neste sentido que podemos nos considerar como "escravos" [...]. Até onde eu sou objeto de valores que me qualificam, sem que meu ser seja capaz de agir nesta qualificação ou até mesmo saber dela, eu estou escravizado (Sartre, 1997, p. 267).

Assim, mesmo que tanto professores quanto alunos se sintam presos a estruturas institucionais, o que Sartre nos ensina é que a liberdade reside em como interpretamos e respondemos a essas estruturas. O papel do educador, então, poderia ser o de despertar essa consciência nos estudantes, ensinando-os que a liberdade não se resume à ausência de limites, mas à responsabilidade que assumimos por nossas escolhas, mesmo nas situações mais banais. Ao fazer isso, o professor ajuda o estudante a perceber que, em última instância, ele é responsável não apenas pelas grandes decisões de sua vida, mas também pelos pequenos atos cotidianos que compõem sua existência.

> Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se carece de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e inexorável (Freire, 1996, p. 19).

Dessa mesma forma, Sartre convoca-nos a uma reflexão profunda sobre o significado de liberdade em contextos educacionais, subvertendo a ideia de que estruturas e regras necessariamente sufocam a autonomia, e mostrando que a verdadeira liberdade está na maneira como enfrentamos essas circunstâncias, assumindo total responsabilidade pelas nossas escolhas, tanto grandes quanto pequenas. "Encontramos antes uma liberdade situada: eu só posso imaginar a partir da motivação concreta e precisa de uma situação que exclui o objeto mencionado de tudo que realmente me é acessível por

algo que não está atualmente presente e eu posso dar como ausente" (Lima, 2009, p. 15).

Dentro do conceito de liberdade, Sartre introduz a ideia de "projeto fundamental" (Burstow, 2000, p. 124), que orienta a vida do indivíduo com base nas escolhas que ele faz, moldando sua essência ao longo da existência. Um exemplo disso é ilustrado no romance *Saint Genet, o artista e o mentiroso* (1952), através do personagem Genet, ou qual, nascido pobre e adotado por uma família rica e mesquinha – que confunde o valor das pessoas com a posse de bens materiais –, tem seu projeto fundamental alterado profundamente. "Quando jovem, Genet estava inicialmente inclinado ao bem, à pureza, à santidade. Para a sociedade da época, no entanto, o bem estava associado aos bens, às propriedades" (Burstow, 2000, p. 115). Ele busca reconhecimento, não através de uma vida autêntica, mas recorrendo ao roubo, à mentira e à dissimulação, agindo contra sua própria moral para atingir o que ele acredita ser aprovação social.

Esse exemplo oferece uma excelente oportunidade pedagógica em sala de aula para explorar conceitos centrais do existencialismo sartriano, como a má-fé[4] e a autenticidade. No caso de Genet, ao buscar aceitação por meios moralmente questionáveis, ele ilustra a má-fé, ao não assumir sua liberdade genuína e ao permitir que sua vida seja orientada por um projeto distorcido pelos valores superficiais de sua família adotiva.

Ao trabalhar com o conceito de "projeto fundamental" em sala de aula, os professores podem incentivar os estudantes a refletirem sobre como constroem suas próprias essências ao longo da vida, levando em consideração as escolhas que fazem, sejam elas conscientes ou inconscientes. O ato de escolher, para Sartre, é o que define quem somos, e nossos projetos fundamentais não são fixos ou imutáveis; eles podem e devem ser reformulados à medida que tomamos consciência de nossa liberdade e responsabilidade.

---

[4] Segundo Sartre, a má-fé é uma forma de autodecepção que nos impede de reconhecer a verdadeira natureza de nossa existência e nos impede de assumir plenamente a responsabilidade por nossas vidas (Reynolds, 2014).

Dessa forma, o processo educativo pode ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmos, fazendo-os questionar se estão vivendo de acordo com uma "vida autêntica", na qual assumem as responsabilidades por suas escolhas, ou se estão caindo na má-fé, em que transferem a responsabilidade de suas vidas para forças externas, como normas sociais ou expectativas de outros. O diálogo sobre as escolhas individuais e os projetos fundamentais que moldam suas trajetórias pode contribuir para que eles superem barreiras internas, sejam mais críticos em relação às circunstâncias que os rodeiam e compreendam que, mesmo diante de adversidades ou expectativas impostas, ainda são agentes ativos na construção de suas vidas.

Ao envolver os estudantes em discussões sobre o que significa criar e revisar seus próprios projetos de vida, a educação passa a ser um campo de experiência libertadora. Isso se alinha diretamente com a proposta sartriana de que "a existência precede a essência", sugerindo que, em vez de seguirem roteiros predeterminados, os estudantes têm a liberdade – e a responsabilidade – de criar suas próprias essências por meio de suas escolhas.

> O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la. O homem não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam (Sartre, 2014, p. 19).

Nesse sentido, o papel do educador é crucial: ele não impõe respostas ou caminhos prontos, mas serve como um facilitador que ajuda os estudantes a refletirem sobre suas escolhas e a construir projetos de vida que reflitam uma existência autêntica e engajada.

Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento intelectual, mas também contribui para o crescimento pessoal, à medida que os estudantes se tornam mais conscientes de suas capacidades de escolha e da responsabilidade que isso implica. Eles passam a perceber que, assim como Genet escolheu um caminho baseado na má-fé, eles também têm o poder de revisar suas trajetórias e optar por uma vida que esteja em maior consonância com seus valores autênticos, enfrentando as circunstâncias e pressões externas com mais clareza e autoconfiança.

O que precisamos discutir com mais profundidade é o papel das escolas como instituições que, em vez de promoverem o livre pensamento, muitas vezes reforçam a formação de corpos dóceis e uma força de trabalho alienada, ajustada às necessidades de um modelo capitalista que, cada vez mais, revela-se problemático, sobretudo para os jovens.

> Na tradição marxista, a escola foi vista como instrumento de reprodução das desigualdades de classe. Na tradição pós-estruturalista, ela foi considerada ora um dispositivo disciplinar conformador de subjetividades dóceis e sujeitadas em Michel Foucault, ora uma das instituições molares e modelares da sociedade de controle em Deleuse (Kohan, 2020, p.179).

O sistema educacional atual parece estar menos preocupado em preparar os estudantes para uma vida crítica e engajada, e mais focado em disciplinar e conformar, perpetuando uma estrutura que visa à manutenção de um *status quo* econômico e social. Esse modelo, distante das demandas contemporâneas, agrava o descontentamento dos estudantes que sentem que a escola não está respondendo às suas necessidades nem às realidades que enfrentam fora dela. O professor Junot Cornélio Matos aborda perfeitamente esse problema ao pontuar que, "se há algum fracasso a ser enfrentado no âmbito educacional, esse diz respeito, em primeiro lugar, ao esfriamento do calor humano, do valor da vida, do diálogo como condição de presença" (2021, p. 49).

Diversos estudos mostram que a geração dos nascidos depois no ano 2000 (geração Z) é uma das mais vulneráveis economicamente, com menores perspectivas de mobilidade social e acesso à qualidade de vida.[5] Nesse contexto, as escolas funcionam como engrenagens de um sistema que prepara indivíduos para uma sociedade em que as oportunidades são cada vez mais restritas. Ao se deparar com instituições que mais se assemelham a quartéis, onde a obediência é incentivada em detrimento do questionamento, os estudantes são desestimulados a enxergar a escola como um lugar de crescimento intelectual e pessoal. "A escola pode ser aparelho ideológico segundo estágios do modo de produção capitalista na sua combinação concreta no interior de cada formação social capitalista. A escola não cria divisão em classes, mas contribui para esta divisão e reprodução ampliada" (Tragtemberg, 2004, p. 56). Seguindo nesse sentido, o governo autoritário que nos assolou até 2022, com sua abordagem militarizada para a educação, reforçou essa visão, apresentando um modelo que se preocupava mais em moldar estudantes obedientes do que em formar cidadãos livres e críticos.

Esse ambiente, longe de ser um espaço de desenvolvimento, muitas vezes "castra" as opiniões mais sinceras dos jovens, desestimulando o debate e a criatividade, elementos fundamentais para uma educação que visa à emancipação. A educação, assim, perde sua dimensão libertadora e se torna uma ferramenta de controle, reforçando uma visão limitada de mundo e de possibilidades. O que Sartre nos oferece, por meio de sua filosofia, é justamente uma crítica a essa falta de liberdade estrutural, em que os indivíduos não têm espaço para exercitar sua verdadeira autonomia e responsabilidade sobre suas escolhas. Como advoga o professor Junot:

---

[5] CNN BRASIL. Geração Z passa por dificuldades financeiras, apesar de ter herdado um mercado de trabalho de ouro. Disponível em: https://www.cnnbrasil .com.br/economia/macroeconomia/geracao-z-passa-por-dificuldades-financeiras-apesar-de-ter-herdado-um-mercado-de-trabalho-de-ouro/. Acesso em: 9 out. 2024.

> Estudantes são instados à interpretação de textos e/ou à sua assimilação pura e simples. Não são instados a pensar com e a partir de filosofias; mas a assimilação e repetição A crítica de conteúdo. Os cursos de formação de profissionais da educação ainda permanecem sendo ofertados com um verdadeiro bacharelado enrustido (Matos, 2021, p. 44).

Além disso, é crucial lembrar que a palavra "escola" tem sua origem no grego "scholé", que significava, originalmente, tempo livre para a contemplação e a reflexão. Esse conceito foi se perdendo ao longo dos séculos, especialmente nas sociedades industriais e pós-industriais, que transformaram a educação em um processo mecanizado de produção de conhecimento e mão de obra.

> O gesto democrático da *skholé* é precisamente em dar tempo livre para estudar a quem, até nesse momento, não tinha; por conta de seu lugar social, a *skholé* tiraria os alunos do mundo produtivo, econômico e social, inventando um tempo igualitário independente do mundo da casa, da comunidade e do trabalho, que atravessaria e quebraria as posições hierarquizadas da ordem social (Kohan, 2020, p. 180).

A "scholé" como espaço para o desenvolvimento do pensamento livre e da crítica foi substituída por uma estrutura rígida e hierárquica, onde o currículo predeterminado deixa pouco ou nenhum espaço para o exercício da liberdade intelectual. Isso é algo que os próprios estudantes, quando questionados, desejam recuperar: um ambiente que lhes permita experimentar o pensamento crítico e criativo, ainda que em pequenas parcelas de sua carga horária. "Uma prática educativa e pedagógica que leva o indivíduo a ultrapassar, negar ou modificar os limites da sua própria condição, a saber: a necessidade de estar no mundo, de aí estar com os outros e de ser mortal" (Lima, 2009, p. 20).

A verdadeira educação deveria, então, voltar a ser um espaço para o exercício do pensamento livre, para a prática da reflexão e do debate. Muitos estudantes com quem interagimos nas práticas educacionais expressam o desejo de que, mesmo em meio às pressões do currículo, exista tempo para pensar, questionar e

debater livremente. Eles buscam um espaço onde possam não apenas aprender conteúdos, mas também desenvolver suas capacidades de análise crítica e autonomia, elementos essenciais para a construção de suas identidades e para o enfrentamento dos desafios que o mundo contemporâneo lhes apresenta.

Esse retorno ao conceito original de escola como espaço de liberdade e de formação crítica é uma necessidade urgente, especialmente em um contexto social em que as estruturas de poder e as crises econômicas e ambientais demandam cidadãos mais bem preparados para questionar, propor e agir. Se a escola continuar a funcionar apenas como uma fábrica de indivíduos alienados, estaremos condenando as futuras gerações à passividade, à incapacidade de mudar suas realidades. Portanto, o papel do educador, assim como o da própria instituição escolar, deve ser o de promover esse resgate da "scholé" como um local de verdadeira formação humana, em que o pensamento crítico, a criatividade e a liberdade possam ser exercitados e cultivados.

Outro aspecto central da filosofia sartriana que foi criticado por Benhamida e posteriormente refutado por Silva e Burstow refere-se ao caráter de conflito presente na obra *O ser e o nada* (1943). Esse conflito diz respeito à maneira como o "olhar do outro" nos coisifica, ou seja, faz com que nossa percepção de nós mesmos seja moldada pela visão que o outro tem de nós. O professor Geraldo Luiz da Silva nos traz que

> É pelo homem que o ser se torna claro. Consequentemente, não há ser sem o homem, não há nada. Até mesmo um homem quando tal só se torna possível perante outro igualmente homem. Precisa do olhar do outro para poder se ver. Sem o outro, não se sabe o que se é. É a liberdade do outro que me constitui, e é só a minha liberdade que me "salva" e castiga (Silva, 2011, p. 103).

Sendo assim, Sartre (2014, p. 34) afirma que nossa existência, enquanto seres conscientes, passa, inevitavelmente, pela objetificação que sofremos ao sermos observados por outro indivíduo. Ao nos percebermos como objetos de análise para o

outro, tornamo-nos um "ser para o outro", e é através dessa relação com o outro que nossa própria subjetividade é posta em questão. Como Freire observa, "é a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu" (Freire, 2014, p. 41). Ou seja, o outro, ao nos colocar como limite, força-nos a definir nossa liberdade e, por extensão, nossa humanidade.

> considerando-se a realidade de nosso ser para outro, o mundo intersubjetivo e o advento dos nós-sujeitos e dos nós-objetos, pede-se ao indivíduo que aprenda com os outros para compreender a si mesmo e a sua situação. Sua autenticidade o obriga a aprender para poder aceitar o que deve ser aceito e – algo que Sartre também inclui em sua descrição de autenticidade – a mudar o que pode e deve ser mudado. Do mesmo modo, cabe-lhe ensinar a fim de assegurar a estabilidade do mundo intersubjetivo e efetivar mudanças que pareçam necessárias (Burstow, 2000, p. 112).

No campo educacional, essa relação de interdependência entre o "eu" e o "outro" adquire uma relevância significativa. O professor, ao se deparar com o estudante, não deve vê-lo como uma entidade passiva, mas como um ser em constante construção, capaz de projetar sua própria essência. O conceito de "ser em si", no pensamento sartriano, que é a condição de ser sem consciência de si mesmo (animais e objetos), pode ser contrastado com o "ser para si", que é o ser consciente e capaz de refletir sobre si e suas escolhas. Na sala de aula, o educador tem o papel crucial de fomentar essa consciência crítica nos estudantes, possibilitando que eles não apenas reconheçam sua capacidade de escolha, mas que também compreendam as implicações dessas escolhas no desenvolvimento de suas vidas.

Se imaginarmos a educação como um processo mecânico, no qual os estudantes são vistos apenas como números em uma lista de chamada ou como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento, estaremos reproduzindo a desumanização que Sartre critica em sua filosofia. Ao contrário, Silva e Burstow propõem que o verdadeiro papel do professor é o de facilitador da liberdade e da autonomia dos estudantes. A educação, nesse sentido, não se resume à

transmissão de conteúdos, mas envolve o reconhecimento do outro como sujeito, capaz de construir seu próprio projeto de vida.

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 59-60).

Essa abordagem, colocada com maestria por Paulo Freire, exige que o professor perceba os estudantes como seres de possibilidades, que, assim como o próprio docente, estão imersos na angústia da escolha, característica essencial da liberdade sartriana. Para Sartre, a liberdade não é uma abstração ou um ideal inalcançável; ela se manifesta nas pequenas decisões cotidianas, nas escolhas que fazemos e nas responsabilidades que assumimos por essas escolhas, enxergando o "existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana" (2014, p. 16). Portanto, ao educar, devemos reconhecer que o estudante não é uma tábula rasa, mas um ser em constante estado de vir a ser, cujas escolhas e projetos pessoais devem ser encorajados e respeitados.

Voltando ao conceito de conflito entre o "eu" e o "outro", é importante entender que, no espaço educacional, essa tensão pode ser criativa e produtiva. O outro – seja o professor, os colegas ou a própria instituição escolar – funciona como um espelho que nos devolve uma imagem de nós mesmos, obrigando-nos a refletir sobre nossa identidade e nossas escolhas. No entanto, é preciso cuidado para que esse espelho não se transforme em uma ferramenta de opressão, em que o estudante se veja aprisionado em uma imagem imposta pelo outro. Em vez disso, a educação deve possibilitar que

os estudantes desenvolvam uma visão autêntica de si mesmos, em que possam reconhecer suas potencialidades e limitações sem perder de vista sua capacidade de transformação e autoafirmação.

> Para Sartre, o homem, mediante a práxis, deve satisfazer suas necessidades num mundo de "escassez". Daí que esta implica privar o outro necessariamente de algo, originando, assim, um antagonismo violento. Apesar disso, o homem pode interiorizar as situações e reexteriorizá-las através de uma práxis orientada ao reconhecimento e à libertação do Outro (Lima, 2009, p. 19).

Sartre nos alerta para o perigo de nos tornarmos prisioneiros do olhar do outro, mas também nos mostra que essa relação é inevitável e, em última análise, constitutiva da nossa condição humana. Na educação, isso significa que o professor tem a responsabilidade de ajudar os estudantes a navegar por essa tensão entre a liberdade e a coisificação, permitindo que eles encontrem seu próprio caminho em meio às pressões sociais e institucionais. Ao reconhecer o outro como um limite que possibilita nossa liberdade, estamos, de fato, engajando-nos em um processo de humanização, tanto para nós mesmos quanto para os outros.

Assim, ao perceber os estudantes como mais do que números ou objetos de avaliação, estamos reafirmando sua humanidade. Reconhecemos que cada estudante é uma consciência em formação, capaz de criar e recriar a própria vida através de suas escolhas. A educação, nesse sentido, deve ser um processo que empodera o estudante a exercer essa liberdade e a construir um projeto de vida autêntico, baseado em suas próprias reflexões e decisões. O papel do professor, portanto, é fundamental nesse processo de libertação e humanização, permitindo que o estudante transcenda as limitações impostas pelo olhar do outro e desenvolva uma identidade autônoma e engajada.

> Devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com

> algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos, não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (Freire, 1996, p. 70-71).

É nesse sentido que reiteramos a resistência como condição essencial para a liberdade e para a existência humana. Sem essa resistência, tanto nós, professores, quanto os estudantes nos tornaríamos apenas vítimas do "demônio de Descartes", ou joguetes de uma entidade onipotente e, possivelmente, até mais malévola, como o deus cristão descrito por alguns pensadores. Precisamos da resistência, assim como precisamos de desafios que se apresentam como uma montanha no caminho, não para nos impedir, mas para nos oferecer a escolha: podemos subir a montanha, contorná-la ou até mesmo desistir da caminhada. A resistência se apresenta como a "facticidade que é aquilo que é". Diz respeito a resistências e objetos com os quais a liberdade necessariamente se defronta e aos quais reage ao criar a situação (Sartre, 1997, p. 133). O ponto central é que, sem essas resistências, não haveria escolha verdadeira, e os estudantes, assim como nós, cairiam no abismo onde as pessoas são tratadas como coisas e os jovens se transformam apenas em números, desprovidos de individualidade e de seu projeto de vida.

> Esse rochedo não será um obstáculo se almejo, a qualquer custo, chegar ao alto da montanha; irá me desencorajar, ao contrário, se livremente determinei limites ao meu desejo de fazer a escalada projetada. Assim, o mundo, por coeficientes de adversidade, revela-me a maneira como me atenho aos fins a que me destino, de sorte que jamais posso saber se me fornece informação a seu ou a meu respeito (*idem*, p. 601).

Explorar a facticidade de cada estudante em sala de aula é uma maneira eficaz de mostrar-lhes que, embora os fatos possam parecer imutáveis, o futuro está em aberto. A passividade e o quietismo não oferecem soluções viáveis para os desafios que enfrentam. Sartre nos ensina que, mesmo diante de situações que parecem limitantes, a liberdade persiste, não como um mero ideal, mas como uma realidade concreta que exige ação e responsabilidade. Trabalhar com exemplos práticos e simbólicos pode ajudar os estudantes a internalizarem essa noção de liberdade e responsabilidade de maneira mais acessível e profunda.

Um exemplo que podemos usar em sala de aula é a história de Pinóquio, que pode servir como uma sensibilização inicial ao pensamento existencialista. Ao discutir com os estudantes, podemos questionar: Pinóquio nasceu para ser apenas um boneco ou para se tornar um menino de verdade? Sua transformação no final da história foi resultado de suas próprias escolhas ou deve ser atribuída à Fada Azul? Essa problematização, aparentemente simples, permite que os alunos reflitam sobre as forças externas que tentam moldar nossas vidas e, ao mesmo tempo, sobre nossa capacidade de ação e transformação. Pinóquio, assim como nós, enfrenta uma série de circunstâncias que limitam sua liberdade, mas, ao longo da narrativa, ele faz escolhas que o levam a alcançar o *status* de "menino de verdade". Isso é análogo à jornada de qualquer ser humano em busca de uma existência autêntica.

Ao trazer para a discussão outros personagens, tanto fictícios quanto da vida real, como Malala Yousafzai, Nelson Mandela e o presidente Lula, podemos aprofundar esse debate. Essas figuras representam exemplos vivos de como a resistência às condições limitantes – sociais, econômicas, geográficas e culturais – pode resultar em vidas extraordinárias. Eles demonstram o poder de um projeto de vida autêntico, guiado pela escolha consciente e pela recusa de aceitar a opressão ou o quietismo. Malala lutou pelo direito à educação em uma sociedade que tentava silenciá-la; Mandela resistiu à segregação e ao racismo, transformando-se em

símbolo de liberdade; e Lula, apesar de suas origens humildes e das dificuldades que enfrentou, alcançou um papel de destaque na política mundial. Esses exemplos concretos mostram aos estudantes o que é possível quando se decide não apenas aceitar o mundo como ele é, mas moldá-lo à luz de um projeto de vida guiado pela liberdade e autenticidade.

Esse tipo de abordagem oferece uma visão clara do que Sartre considera uma "vida autêntica". Ser autêntico, para ele, é estar em constante diálogo com as próprias escolhas e responsabilidades, sem se deixar cair na "má-fé", que seria a recusa de reconhecer nossa liberdade. Portanto, ao discutir esses personagens e suas trajetórias, os estudantes são incentivados a refletirem sobre suas próprias vidas: o que estão fazendo com as escolhas que têm? Como podem, a partir de suas próprias circunstâncias, traçar um caminho de resistência e liberdade?

A sala de aula, então, deve se tornar um espaço de reflexão e de ação, onde os estudantes não apenas aprendam sobre a liberdade, mas a exerçam. Ao discutir temas como a resistência, a facticidade e o projeto de vida, os educadores podem guiar os alunos na construção de suas próprias narrativas, encorajando-os a se verem não como vítimas das circunstâncias, mas como agentes transformadores de suas próprias vidas. Dessa maneira, a educação não apenas transmite conhecimento, mas promove a emancipação, abrindo caminho para que cada estudante se torne protagonista de sua própria história.

Para concluir, a filosofia sartriana, ao ser aplicada no âmbito educacional, propõe um modelo de ensino que vai além da transmissão de conteúdo. Ela desafia tanto professores quanto estudantes a assumirem uma postura crítica em relação às suas próprias escolhas, reconhecendo que a liberdade é sempre acompanhada da responsabilidade. A educação, dentro desse contexto, deve ser um espaço de reflexão sobre o ser e o fazer, incentivando os alunos a construírem suas essências por meio da ação consciente e da autenticidade.

Essa abordagem demanda que tanto educadores quanto estudantes rompam com estruturas opressivas que limitam a capacidade de pensar e agir livremente. A escola, vista muitas vezes como um espaço de controle e docilidade, pode se transformar em um ambiente de emancipação, desde que promova o debate, o questionamento e a autonomia. Para isso, é essencial que resistências, sejam elas sociais, culturais ou institucionais, sejam vistas como oportunidades de escolha e crescimento, não como barreiras insuperáveis.

Por fim, a implementação de práticas pedagógicas que dialoguem com o pensamento de Sartre pode permitir que os estudantes não apenas compreendam a liberdade como conceito, mas também a exerçam em suas vidas cotidianas. Cabe ao professor agir como guia nesse processo, ajudando os alunos a enxergarem o poder transformador de suas escolhas e a desenvolverem projetos de vida que estejam em consonância com seus valores e suas potencialidades. Assim, a educação torna-se um processo de libertação, em que o ser humano, através de sua própria capacidade de agir, constrói sua própria essência e destino.

Referências

BENHAMIDA, K. O existencialismo de Sartre e a educação: a falta de fundamentação para as relações humanas. *Educational Theory*, Illinois (EUA), n. 23, p. 230-239, 2000.

BURSTOW, B. The Sartre's philosophy as foundation of the education. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, abr. 2000.

BURSTOW, B. The Sartre's philosophy as foundation of the education. *Journal of Philosophy of Education*, n. 2, v. 17, p. 171-185, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KOHAN, Walter Omar. *A escola*: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

LIMA, Walter Matias. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 3, p. 9-22, jul./dez. 2009.

MATOS, Junot Cornélio; SILVA, Gildimar Guilherme da (Orgs.). *Filosofia (da) perguntação*. Maceió: Café com Sociologia, 2021.

REYNOLDS, Jack. *Existencialismos*. Tradução de Caesa Souza. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Apresentação e notas de Arlette Elkaïm-Sartre. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Vozes de Bolso).

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de fenomenologia ontológica. Tradução de Paulo Perdigão. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Geraldo Euclides da. *Consequências da liberdade*. Recife: Ed. UFPE, 2011.

SILVA, Luciano Donizetti da. Existencialismo e educação: a filosofia sartriana da liberdade como fundamento pedagógico?. *Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, ano III, n. 4, p. 175-200, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. v. 1. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg).

PARA ONDE VAI A FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA DO BRASIL? OU: E SE A FILOSOFIA FOSSE EXCLUÍDA DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Ivan Macedo Fraga[1]

Foi Diógenes Laércio (2008) quem relatou que, certa vez, Tales de Mileto – aquele mesmo que disse que o princípio do universo é a água –, a fim de mostrar como era fácil enriquecer, conseguiu prever uma boa safra de azeitonas. Em posse dessa informação, o filósofo cuidou logo de arrendar com antecedência todos os moinhos da região, e assim fez fortuna. Diógenes não entra em detalhes sobre como Tales conseguiu tal proeza, mas sabendo que o filósofo milesiano conhecia bem os caminhos da matemática, é bem provável que tenha sido com base em cálculos a partir de coletas anteriores. Essa anedota nos faz pensar, entre outras coisas, sobre a possibilidade de previsões quanto ao futuro: Será possível prevermos alguma coisa? Se sim, como? Existem pistas para pensar sobre os acontecimentos do futuro?

De acordo com Agostinho de Hipona (*Confissões*, cap. XVIII), apesar de o futuro ainda não existir, "ele pode ser prognosticado pelos sinais presentes, que já existem e podem ser vistos". Estaria o bispo de Hipona correto nas suas análises a respeito da possibilidade de lermos o futuro a partir das pistas do presente? Historicamente, sabe-se que magos, feiticeiros, oráculos, profetas, astrólogos, etc., já manifestavam anelo por adivinhar o "amanhã". Talvez as evidências

[1] Bacharel em Teologia e Licenciado em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira. Mestre em Filosofia pelo programa Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR/Núcleo UFPE). Atualmente é professor de Ensino Religioso e Filosofia na educação básica do Estado de Alagoas (Seduc-AL). *E-mail*: ivan.fraga@professor.educ.al.gov.br. *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/4702834984370496. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3504-1715.

mais antigas dessa prática estejam nos textos mesopotâmicos datados do terceiro milênio antes da era comum (Frade, 2018). Assim, reis, soberanos, generais, autoridades políticas, nobres, etc., tinham por costume consultar os chamados "adivinhos". Era uma prática comum, principalmente quando havia a necessidade de empreender alguma ação política ou militar. Consultavam adivinhos, sacerdotes, sacerdotisas, pitonisas, etc., na tentativa de alcançar o favor dos deuses. Era a forma de se antecipar ao futuro no sentido de tentar corrigir o que fosse necessário. Por exemplo, em caso de sinal ruim, sumérios e assírios recorriam ao *nambúrbi*, um ritual muito utilizado para desfazer as consequências. O mal anunciado era evitado geralmente com sacrifícios de animais, uma prática presente tanto entre os hebreus como também entre os gregos.[2]

A pergunta norteadora que nos move a escrever essas linhas também diz respeito à ideia de futuro, mais precisamente sobre o futuro da filosofia na escola pública no Brasil. Já adiantamos que o enigma proposto – "para onde vai a filosofia" – é uma questão para a qual não há respostas precisas, pois está fundamentada sobre aquilo que ainda não chegou, a saber: o futuro. Todavia, isso não nos impede de tecer aqui algumas considerações, visto que se trata de uma questão importante, ao menos para aqueles que militam pelo ensino de filosofia e sua permanência na educação básica na escola pública. Ora, quem "vai", vai a algum lugar, pois trata-se de um processo de ação, de movimento. Nesse caso, a partir da pergunta, podemos deduzir que essa "filosofia" do chão da escola pública está em movimento. A dúvida agora é saber para onde ela está indo.

Dito isso, tentaremos responder à questão "para onde vai a filosofia na escola pública" por meio de conjecturas. Mas como

[2] Nas cidades que ficavam entre a atual Turquia e Grécia, sacerdotes exerciam a função pública de executar sacrifícios nos templos. Este parece ser o caso do troiano Crises, sacerdote de Apolo que aparece nos poemas homéricos. No caso do povo hebreu, havia a figura do Sumo Sacerdote, sendo o mais famoso entre eles o lendário Aarão, personagem que aparece tanto no Antigo Testamento da Bíblia, como também no Alcorão. Por volta do século VIII a.C., o sacrifício constituía um papel fundamental na vida religiosa do antigo reino de Judá.

conjecturar sobre aquilo que desconhecemos? Afinal, se estamos conjecturando, é porque não sabemos. Como saberemos aonde a filosofia chegou, se não sabíamos para onde ela estava indo? Aqui nos lembramos do paradoxo de Mênon: "E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? (Platão, *Mênon*, 80d 5-8). Em outras palavras: como falar "para onde vai", se o futuro "ainda não chegou"? Há até quem diga que ela sequer tenha chegado às escolas como deveria.[3] Se este for o caso, nossa pergunta norteadora se torna mais desafiadora ainda, pois agora, além de não sabermos para onde ela vai, também temos dúvidas sobre se ela realmente já chegou algum dia no chão da escola.

O jurista brasileiro Nelson Sampaio (1981) certa vez escreveu que o futuro pode ser objeto de várias cogitações, tais como: 1) o futuro desejado, 2) o futuro efetivo, 3) o futuro possível, e 4) o futuro mais conveniente. Por "futuro desejado", como o próprio nome já indica, entende-se aquele futuro que é fruto dos nossos desejos. É a expressão de como gostaríamos que fosse. O "futuro efetivo", por sua vez, é aquele que virá, independente dos nossos desejos, pois está fora do nosso controle. Já o "futuro possível" é aquele que está caminhando para uma direção, mas que pode ser deslocado para outro caminho, pois ainda há tempo de mover algumas pedras no presente para que isso aconteça. Logo, é um futuro que ainda pode ser "controlado" e sobre ele podemos conjecturar a partir das possibilidades e pistas que o presente nos oferece. O "futuro mais conveniente", diferente dos demais, é aquele que seria apropriado para um ou outro grupo político ou ideológico. Ele é justamente conveniente porque atenderia apenas um lado. Neste caso, esse tipo de futuro confunde-se com o "desejável", mas a diferença é que ele atenderia apenas aos interesses de um grupo.

[3] Para estes, a filosofia não chegou quando seu ensino se tornou apenas conteudista. Gallo (2013, p. 18) observa que: "Em meu entender, não faz sentido introduzir a disciplina de filosofia nos currículos se ela for apenas mais um amontoado de conteúdos e informações".

Assim, sobre a questão do futuro da filosofia na escola pública, meu lado ingênuo e apaixonado impulsiona-me a desenhar um "futuro desejável", isto é, um futuro onde a filosofia continuará presente no currículo do Ensino Médio, preparando alunos críticos, com sólida formação ética e política, capazes de desenvolver o próprio caminho na busca pelo conhecimento. Mas não só isso. Neste meu "futuro desejável", a filosofia estará presente também no Ensino Fundamental II. Ali alunos dessa etapa da educação, do 6° ao 9° ano, poderão também estudar os filósofos e suas ideias clássicas, discutir sobre ética, lógica, estética, epistemologia, política, etc. Além disso, professores e professoras de filosofia da escola pública, neste meu "futuro desejável", terão melhores condições de trabalho – afinal, o exercício filosófico requer ócio criativo – e oportunidades de continuar suas pesquisas e estudos. Eis meu "futuro desejável" para a filosofia na educação básica.

Mas, por outro lado, minha parte racional, incomodada pelas circunstâncias dos últimos acontecimentos políticos do país, sobretudo após a Reforma da educação e o retorno da onda neoliberal[4] – a qual passou a ser defendida por políticos e empresários, patrões e empregados, e (pasmem!) professores e alunos, entre outros –, me empurra para a realidade de um "futuro efetivo", que pode não ser tão promissor como deseja meu "futuro desejável". Esse pessimismo quase schopenhaueriano, que teima em esfregar na minha cara uma ameaça de que não gostaria que existisse, insiste em dizer-me que o futuro da filosofia na escola pública ainda é algo incerto, nebuloso e frágil. Os acontecimentos da política recente, o cenário econômico, a nova áurea que vem tomando conta do Brasil com suas propagandas em prol do neoliberalismo nos fazem pensar que é perfeitamente legítimo conjecturar que será difícil

[4] A política neoliberal foi inserida no Brasil na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002). Entende-se por "neoliberalismo" uma agenda de políticas-econômicas, tais como: 1) Estado Mínimo, 2) Políticas de austeridade fiscal e monetária, 3) Livre mercado e livre comércio, e 4) Direito de propriedades individuais (Harvey, 2008).

convencer a turba sobre a importância da permanência do ensino de filosofia na educação básica na escola pública.

Deixando minhas inquietações de lado, não temos aqui a pretensão de adivinhar como será o futuro da filosofia na escola pública como numa bola de cristal. Prefiro deixar isso para aqueles que gostam de se aventurar em futurologias. Todavia, entendemos que seja possível traçar algumas conjecturas tomando como referência os últimos desdobramentos políticos e econômicos do país. Já adiantamos que toda proposição especulativa pode ou não se concretizar. Portanto, não temos aqui a pretensão de acertar, mas sim de alertar sobre o que poderá ocorrer, caso essa onda neoliberal não passe. Estamos falando, portanto, de um "futuro possível", que poderá ocorrer, mas que pode ser impedido.

Dito isso, nosso pano de fundo para conjecturar sobre o futuro da filosofia na escola pública será o contexto da reforma do Ensino Médio aprovada no governo Temer (2016-2018) e continuada no governo Bolsonaro (2019-2022). Logo, este artigo tem propósito duplo: 1) fazer um panorama sobre o lugar que a filosofia passou a ocupar após a Reforma do governo Temer, e 2) apresentar algumas conjecturas sobre o futuro da filosofia na escola pública, caso a onda neoliberal continue pautando sobre questões de educação.

Entende-se aqui que a garantia da permanência do ensino de filosofia na escola pública não dependerá somente da forma como professores e professoras trabalharão os conteúdos em sala de aula. Também não dependerá apenas da pressão e cobrança realizadas pelas entidades que militam em prol do ensino de filosofia na educação básica. É de conhecimento público que há "forças" externas que não estão sob nosso controle, as quais vêm exercendo influência no currículo escolar e consequentemente na educação básica no Brasil já de muito tempo. Estamos falando de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização de

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.[5] É curioso, e ao mesmo tempo preocupante, notar que a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi alicerçada sob a influência de grupos financeiros e instituições como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, etc. (cf. Branco, 2017, p. 157).

Assim, uma das conjecturas que já podemos traçar aqui é a de que a permanência da filosofia na escola pública dependerá da agenda política dos próximos governos. O retorno da filosofia como disciplina obrigatória ganhou folego com a PL 3.178/97 do deputado Roque Zimmermann (PT), que tinha como proposta alterar o art. 36 da LDB, incluindo as matérias de filosofia e sociologia na grade curricular de ensino. Apesar de ter sido aprovada pelo Congresso em 2001, a PL foi logo revogada pelo então presidente da época Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de que não havia recursos para mais duas disciplinas e nem professores com formação nessas áreas. As discussões sobre o tema só foram retomadas já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Após muitas discussões, a Lei foi finalmente sancionada em 02 de julho de 2008, tornando obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas.

É importante destacar que naquela época havia um projeto de país, um projeto de "governamentalidade" que entendia ser necessário o aprimoramento de uma sociedade democrática pela efetivação de práticas de cidadania (Gallo, 2013). Acreditava-se que a filosofia e a sociologia poderiam contribuir com essa formação. Assim, o retorno da filosofia não ocorreu apenas por causa das reinvindicações de grupos e organizações que já cobravam sua presença desde a criação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases –

[5] Para uma introdução sobre o tema, cf. SPRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide Editorial, 2018.

LDB).[6] Certamente que estes movimentos[7] deram uma grande contribuição nessa luta; mas, se não fosse o contexto político da época, o projeto de país que estava se redesenhando desde o fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, quando se deu o processo de redemocratização, dificilmente teríamos alcançado os resultados já conhecidos.

A filosofia após a Reforma do Ensino Médio no governo Temer[8]

Foi em 26 de setembro de 2016 que o governo Michel Temer (agosto/2016-janeiro/2019), sob a gestão do ex-Ministro da educação Mendonça Filho, anunciou a Medida Provisória 746/2016,[9] que alterou a Lei nº 9.394/96.[10] Esta MP serviu de base para criar a Lei n° 13.415/17,[11] marco do Novo Ensino Médio, que, de acordo com Luz (2024, p. 20), "provocou mudanças bruscas e drásticas nesse nível de ensino, alterando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as matrizes curriculares do Ensino Médio".

---

[6] É o que diz o artigo 36: "§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania" (Brasil, 1996).

[7] Por exemplo, o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em outubro de 2000, na Unimep, em Piracicaba, a criação dos Grupos de Trabalhos da ANPOF que vem se dedicando ao ensino de filosofia desde 2005, etc.

[8] No governo Temer, passaram dois ministros da Educação: Mendonça Filho (maio/2016 a abril/2018) e Rossieli Soares (abril/2018 a dezembro/2018). Dado que Soares ficou pouco tempo frente ao Ministério, aqui daremos maior atenção à gestão de Mendonça Filho.

[9] Cf. BRASIL. *Medida Provisória 746*. Brasília: Edições Câmara, 2016b. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. Acesso em: 18 set.2024.

[10] Lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação. Para mais detalhes, cf. BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2024.

[11] Cf. BRASIL. *Lei 13.415/2017*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

A nova lei chegava causando muitas dúvidas e provocando discussões acaloradas entre especialistas do campo da educação, sendo uma delas – e talvez a mais forte – a crítica de que não houve um debate prévio com o Congresso Nacional ou com a sociedade.[12] Parecia uma medida feita a "toque de caixa", apesar de a secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) da época, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmar que desde 2013 já tramitava no Congresso Nacional um Projeto de Lei (6.840/2013) com o objetivo de reformar essa etapa do ensino. De acordo com a Secretaria, a medida nasceu da crítica à existência de 13 disciplinas obrigatórias que pouco conversavam entre si (Lima; Maciel, 2018).

Mesmo trazendo à tona, em seu artigo 5º, o tema da educação em tempo integral, a MP não deixou definidos meios, garantias ou obrigações do Estado para viabilizá-la. Num primeiro momento, não ficou muito claro qual seria o plano para preparar escolas, professores, funcionários, alunos, famílias, etc., para o novo modelo de ensino em tempo integral. Como tudo era novo, muitas eram as dúvidas sobre os novos componentes: qual seria o material didático adotado, como ficaria o currículo escolar, como seria organizada a carga horária do/a professor/a, etc. Mesmo em meio às incertezas, muitas escolas migraram progressivamente para o ensino em tempo integral sem ter uma estrutura física adequada.

Além dos problemas citados acima, também não houve garantia da presença de alguns componentes que já estavam no currículo. Por exemplo, no caso da etapa do Ensino Médio, de início foi cogitada a não obrigatoriedade de áreas das humanas, como história, sociologia e filosofia. A nova medida previa apenas a obrigatoriedade da língua portuguesa e da matemática. As demais disciplinas seriam diluídas em itinerários formativos e por áreas de

[12] Confira, por exemplo: BENITES, Afonso; ROSSI, Marisa. Apresentação às pressas, plano de Temer para Ensino Médio acende debate entre especialistas. Brasília, São Paulo, 23 set. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html. Acesso em: 18 out. 2024.

conhecimentos. Sobre o currículo do Ensino Médio, o art. 36 da Lei. 13.415/17, que foi inspirada na MP 2016, apenas dizia:

> O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Outra questão que gerou muitas críticas foi a possibilidade de contratar professores por "notório saber". Até então, não havia na legislação educacional brasileira da educação básica essa abertura, exceto para o exercício em curso superior quando alguma universidade pública outorgava o título de doutor para candidatos como forma de reconhecimento pelo seu notório saber. Era uma forma de compensar o não cumprimento da titulação exigida. Professores de curso superior com notório saber estavam amparados pelo artigo 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: "O notório saber, reconhecido por universidade pública com curso de doutorado em área afim, poderá suprir as exigências de título acadêmico". Todavia, como já destacado, essa brecha existia apenas para candidatos ao curso superior. Não havia nada parecido para o exercício docente na educação básica.

De acordo com a Lei nº 12.014, de 2009, temos apenas três categorias de profissionais como admissíveis para o exercício da docência na educação básica, a saber:

> I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009, s.p.).

É interessante destacar que, desde a Lei nº 5.692/71, já se previa a formação superior ou pedagógica como condição mínima para o exercício do magistério na educação básica. Para lecionar as disciplinas propedêuticas do Ensino Médio, exigia-se do professor uma formação em faculdades de filosofia, ciências e letras; e para o professor das disciplinas do curso de Médio-Técnico, esperava-se do mesmo uma sólida formação técnica em cursos especializados (Machado, 2021). Curiosamente, além da exigência de formação na área, a inserção do professor na educação básica ocorria por meio de concurso público de prova e título. Com a nova medida do governo Temer, no entanto, abriu-se margem para firmar convênios com instituições de educação a distância e contratar professores com notório conhecimento: "[...] o ensino público poderá ser levado a priorizar a 'formação técnica e profissional', uma vez que, para atuar nesta área, está autorizada a contratação de 'profissionais com notório saber'" (Brasil, 2017).

Os critérios para contratar os novos profissionais, isto é, como seria a avaliação desse "notório saber", também não ficaram muito claros. Falava-se em demonstração prática, comprovação de experiência de trabalho supervisionado, realização de atividades técnicas oferecidas em outras instituições de ensino, etc., mesmo sem titulação adequada. Assim, a Nova Reforma do Ensino Médio tornou uma regra o que era até então uma exceção. Essa abertura apenas precarizou mais ainda a situação dos profissionais da educação e consequentemente o ensino.

Para justificar a reforma, o então ministro da educação Mendonça Filho, (maio/2016 a abril/2018) apontou algumas razões que, na sua leitura, já seriam suficientes para a aprovação da MP. Para ele, o Brasil estava indo na contramão dos mais modernos sistemas de ensino. Num mundo cada vez mais competitivo e tecnológico, na compreensão de Mendonça Filho, fazia-se necessário "atualizar" o modelo de ensino brasileiro. O ex-ministro acreditava que essa mudança ajudaria a superar a estagnação do IDEB, resolveria o baixo desempenho dos estudantes em língua

portuguesa e matemática, e ofereceria ao jovem condições para um maior protagonismo.

Tudo isso seria alcançado numa somatória de aumento de carga horária e ofertas de componentes num curso que fosse capaz de "casar" ensino básico com ensino técnico. Segundo o ex-ministro Mendonça Filho, na questão da oferta de formação técnica, o modelo de ensino do Brasil estava muito aquém quando comparado aos países da Europa. Até 2016, o país ofertava apenas 8% de matrículas para cursos profissionalizantes na educação básica, enquanto que a média da Europa era de 40%, sendo que, na Alemanha, esse número já superava os 50% das matrículas. Assim, buscou-se de imediato ampliar o número de escolas em tempo integral com carga horária mínima de 1400 horas.[13] A nova reforma foi celebrada na época como a maior mudança estrutural da rede pública e privada dos últimos trinta anos,[14] inclusive apontada pelo ex-presidente Michel Temer como um dos maiores legados de seu governo.

No Brasil, a proposta de escola em tempo integral não é nova. Projetos semelhantes – com uma ou outra variação – já vinham sendo apresentados desde a primeira metade do século XX. Na década de 1950, por exemplo, surgiram as primeiras experiências de escolas em tempo integral, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na Bahia, sob o governo de Otávio Mangabeira. Em seguida, nos anos de 1960, no Estado de São Paulo,

---

[13] Até 2016 apenas 6% das matrículas eram direcionadas para escolas em tempo integral. O projeto visava a ampliar este número para 25% num espaço de três anos. Hoje, até o ano de publicação deste artigo, a matrícula integral no Ensino Médio chegou à proporção de 21,9%, percentual próximo à meta do Plano Nacional de Educação, que é de 25%. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação em tempo integral cresce no Brasil. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil. Acesso em: 18 set. 2024.

[14] Para mais detalhes, confira na íntegra o discurso proferido por Mendonça Filho no *Ato de lançamento do novo ensino médio*. A fala do ex-ministro começa aos 28 minutos. Cf. BRASIL. Presidente Temer sanciona Medida Provisória do Novo Ensino Médio. *CanalGov*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9ahr3v-7DD0. Acesso em: 18 set. 2024.

foram criados, em seis unidades escolares, os famosos Ginásios Vocacionais, estabelecimentos de ensino público, em tempo integral, destinados a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Nakamura, 2016). Mais tarde, na década de 1980, foram criados, no Estado do Rio de Janeiro, os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), mais conhecidos como "Brizolões", que previam também ensino em tempo integral. Outros modelos e experimentos foram brotando em épocas e lugares diferentes pelo Brasil afora, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (Oliveira; Cardoso, 2019). Todavia, diferente dos modelos supracitados, o que fez da MP do governo Temer algo único foi seu caráter de "nacionalização". Talvez o projeto que mais tenha chegado próximo desse novo modelo tenha sido os CAICs, idealizados no governo Collor, no início dos anos 1990.

Com a nova lei, o currículo do Ensino Médio passou a ser preconizado pela *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* através das áreas de conhecimento de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. A nova MP também previa a obrigatoriedade dos componentes de Arte e Educação Física na educação infantil, a oferta obrigatória do ensino de inglês a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II e também a possiblidade de convalidar os conteúdos cursados durante o Ensino Médio para aproveitamento de créditos no Ensino Superior.

E quanto à filosofia? O temor que rondava à época entre professores de filosofia sobre uma possível exclusão desse componente não se concretizou na sua totalidade. Na verdade, nenhuma das antigas matérias foi "excluída" do currículo do Ensino Médio. Entretanto, de disciplina obrigatória, a filosofia passou a ocupar um papel mais periférico do que já ocupava quando era obrigatória. No novo Ensino Médio elaborado no governo Temer, ela aparecia apenas como área de "estudos e práticas" ao lado da Sociologia, Arte e História. O §2º do art. 35-A apenas dizia: "A Base

Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (Brasil, 2017).

Embora não tenha sido banida completamente do currículo, não se pode negar que ficou uma indefinição sobre como seriam esses "estudos e práticas" de filosofia. Essa ausência de clareza – coisa que não ocorria no antigo modelo de ensino – gerou nos estudantes do curso superior de filosofia muitas incertezas quanto ao futuro desse componente na educação básica. Curiosamente, o *ranking* universitário da Folha (RUF) do ano de 2019 apontou uma queda no número de vestibulandos com interesse em cursar Ciências Sociais e Filosofia. Uma das hipóteses apontadas na época pelos especialistas como possível causa dessa redução de candidatos foi a reforma do Ensino Médio. Como a carreira de professor na educação básica era e ainda é o campo de trabalho que mais absorve os profissionais dessa área, as novas mudanças jogaram um balde de água fria nos candidatos.[15]

Todavia, quanto ao ensino de filosofia na educação básica, o que não ficou claro na nova lei ficou explícito no documento da BNCC. É na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que encontramos algumas pistas sobre como ficaria a aplicação do componente de filosofia no Ensino Médio. No capítulo que trata da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (cf. BNCC, p. 561-579), alguns temas filosóficos são apresentados como propostas de trabalhos interdisciplinares, dos quais podemos destacar a questão da noção de tempo e espaço, o conceito de indivíduo, a discussão sobre a natureza (*physis*), a noção de cultura, a ética e a área da política.

Se depender do documento da BNCC, os professores da educação básica e graduandos em filosofia podem respirar por mais algum tempo. Embora o fantasma da exclusão deste componente

[15] CUNHA, Carolina. Por que cai o interesse nos cursos de ciências sociais e filosofia?. *UOL Educação*, 17 dez. 2019. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/17/por-que-cai-o-interesse-nos-cursos-de-ciencias-sociais-e-filosofia.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

continue na espreita, nota-se que, pelo menos na BNCC (p. 571), há uma expectativa sobre os resultados que a aplicação do ensino de filosofia poderá gerar. Assim, das aulas de filosofia, espera-se que o/a aluno/a adquira as seguintes competências: 1) Saber analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação aos processos e às possíveis relações entre eles; 2) Conhecer a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, desenvolver uma visão crítica sobre a noção de desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder; 3) Saber contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais; 4) Compreender as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas; 5) Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários; 6) Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (BNCC, p. 558).

Portanto, ao contrário do que se temia, a reforma da educação no governo Temer não excluiu o ensino de filosofia. Mesmo com toda mudança no cenário da educação, a filosofia continuou presente na educação básica. A dúvida que fica é: até quando? Até quando este componente continuará no currículo? Dado que o documento da BNCC deixa evidente que existe uma expectativa de que o ensino de filosofia possa formar alunos críticos e conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, autores como Gallo (2013) acreditam que o futuro da filosofia no Ensino Médio vai depender desses resultados: "se a filosofia não mostrar à sociedade a que veio, sua retirada dos currículos será uma certeza".

E se a filosofia fosse excluída da educação básica?

Na introdução deste artigo afirmei que não me aventuraria em fazer adivinhações sobre o futuro da filosofia na escola pública. Contudo, isso não significa dizer que não farei algumas conjecturas. Há uma diferença tênue entre adivinhação e conjectura. A primeira é a tentativa de conhecer algo antes que aconteça por meio de crenças, geralmente através de "revelações divinas"; ao passo que a segunda é inferir ou deduzir que algo seja provável, com base em evidências, mesmo que incompletas. Enquanto a adivinhação está mais ligada ao mundo teológico e mágico, a conjectura está mais próxima da especulação filosófica, com base na leitura e interpretação do passado e do presente.

As conjecturas que apresentaremos a seguir foram construídas a partir de uma leitura dos acontecimentos mais recentes do cenário político brasileiro. Todavia, dado que nenhum intérprete passa incólume da visão política de mundo ou ideologia em que geralmente está inserido, assumimos aqui que estas conjecturas podem estar enviesadas. Como observou Japiassu (1975, p.24), "Ela [a atividade científica] é uma atividade humana e social como qualquer outra. Está impregnada de ideologias, de juízos de valor, de argumentos de autoridade, de dogmatismos ingênuos". Portanto, não pretendemos aqui propor aquela imagem romântica de neutralidade científica. Longe disso, afinal todo mundo fala a partir de algum lugar, de algum *éthos*.

Voltemos à pergunta norteadora deste artigo: "para onde vai a filosofia na escola pública?". Ora, o futuro da filosofia no ensino básico no Brasil dependerá de vários fatores, e um desses está relacionado à agenda política adotada pelos próximos atores políticos que ocuparão o poder. Também dependerá do projeto de país que será construído e da agenda econômica adotada. Esta ideia está baseada nos últimos acontecimentos da história recente da política brasileira. Desde 2014, grupos ligados à extrema-direita brasileira passaram a pautar os embates na educação pública. Além

de setores empresariais – representantes das escolas privadas –, surgiram no Brasil novos atores políticos que ficaram conhecidos por divulgar "teorias conspiratórias" a partir das ideias do escritor e polemista Olavo de Carvalho (Leher; Santos, 2023). Calcados numa visão de mundo reacionária, de modo diligente e sistemático, esses novos atores passaram a perseguir artistas, cientistas, estudantes universitários e professores tanto da educação básica como das universidades. Essa perseguição se intensificou por meio de cortes orçamentários, assédios de servidores federais e nomeações de operadores em setores importantes, como nos Ministérios da Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente e Educação.

No campo da educação, o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) ficou marcado por várias polêmicas perpetradas por seus respectivos ministros.[16] Merece destaque a passagem de Ricardo Vélez-Rodriguez e Abraham Weintraub, porque ambos representam muito bem o âmago do bolsonarismo. Antimarxista e liberal em matéria de economia, inclusive com ligações próximas ao Ibmec (Instituto brasileiro de mercado de capitais), Vélez-Rodriguez chegou ao cargo de Ministro da Educação com a missão de fazer do MEC (Ministério da Educação e Cultura) uma instituição mais técnica e menos "ideológica".[17] Buscava retomar o que chamou de "sadias propostas de educadores da geração de Anísio Teixeira" (Vélez, 2018). Sob o lema de "Menos Brasília e mais Brasil", o novo Ministro da Educação, indicado por Olavo de Carvalho, defendia uma educação voltada para atender às demandas do mercado. De acordo com Vélez (2018), o estudante que chegava ao Ensino Médio não encontrava nada de interessante no que era ensinado, porque nossas escolas ofereciam uma formação livresca sem conexão com a realidade do aluno que quer apenas trabalhar e ganhar dinheiro. Também estava

[16] Em quatro anos de governo Bolsonaro, passaram pela pasta da educação ao todo cinco Ministros: Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga.

[17] VÉLEZ RODRIGUES, Ricardo. Um roteiro para o MEC. Disponível em: https://pensadordelamancha.blogspot.com/2018/11/um-roteiro-para-o-mec.html. Acesso em: 18 set. 2024.

na pauta de Vélez "expurgar" do MEC o que julgava ser "doutrinação de índole cientificista e marxista". Segundo Vélez-Rodriguez (2018), essas ideologias promoviam invenções pedagógicas deletérias, como educação de gênero, a dialética do "nós contra eles" e desmontavam valores tradicionais, como a preservação da vida, da família, da religião, da cidadania e o patriotismo.

A gestão de Abraham Weintraub à frente do MEC também não foi menos polêmica. Numa entrevista improvisada, o ex-ministro da Educação declarou que os cursos de humanas, sobretudo Antropologia, Sociologia e Filosofia, geravam uma despesa desnecessária para o contribuinte. Para Weintraub, o dinheiro que se gastava para manter esses cursos deveria ser aplicado em outras áreas como Engenharia, Medicina, Odontologia, etc. Assim disse:

> Todas as universidades não têm dinheiro [...] o dinheiro não brota da terra. Vem do imposto [...]. Esse imposto é usado para pagar o salário de professor, técnico, bolsa, alimentação, etc. Eu como brasileiro quero o quê? Eu quero ter mais médico; eu quero ter mais enfermeiro; eu quero ter mais engenheiro; eu quero ter mais dentista. Eu não quero ter mais sociólogo, eu não quero mais antropólogo. Eu não quero mais filósofo com meu dinheiro. Com o dinheiro que pago mais imposto, eu quero mais médico, mais enfermeiro. Se o cara (*sic*) quer fazer filosofia, vai fazer com o dinheiro dele. Meu filho pode fazer filosofia? Lógico que pode. Já tá trabalhando? Então vai ganhar dinheiro e pagar o curso.[18]

Em linhas gerais, o discurso do ex-ministro revelava certo alinhamento ideológico com grupos que defendiam a agenda econômica neoliberal. O neoliberalismo, enquanto doutrina, surgiu como um projeto de renovação do liberalismo clássico, frente ao declínio da política de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*)[19] dos anos de 1970. Pode-se dizer que o neoliberalismo é um conjunto de práticas e de políticas que tem como alvo enxugar despesas com

[18] A entrevista está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z5zubrEQww8. Acesso em: 18 set. 2024.

[19] Políticas de governos que garantem um padrão mínimo de acesso à educação, saúde, habitação, seguridade social e renda a todos os cidadãos.

serviços públicos oferecidos pelo Estado, reprimir sindicatos e movimentos sociais que lutam por políticas públicas. Os neoliberais geralmente acusam certo excesso de intromissão e ingerência do Estado na economia. Foi o que se viu entre as décadas de 1970 e 1980 em países como Chile, no governo Pinochet, Reino Unido, no governo de Margareth Thatcher, e Estados Unidos, no governo republicano de Ronald Reagan. Curiosamente, todos esses governos tiveram por conselheiro o economista Milton Friedman, um dos maiores nomes do neoliberalismo econômico (Fleck, 2019).

No campo da educação, o neoliberalismo manifesta-se no corte de investimentos nas universidades públicas, na precarização do trabalho dos servidores da educação, no sucateamento e desmonte do ensino público, na privatização de escolas, etc. Os neoliberais costumam também enaltecer o ensino privado na tentativa de destruir a imagem da universidade e escola pública, como ocorreu durante o governo Bolsonaro, que tinha na enorme lista de inimigos justamente o setor da educação (Santana, 2024). Em 26 de abril de 2019, o ex-presidente chegou a anunciar, em seu Twitter oficial, a descentralização de verbas em faculdades de filosofia e sociologia. Segundo o mesmo, esses cortes visavam a focar em áreas que gerassem retorno imediato ao contribuinte, como as áreas de veterinária, engenharia e medicina.[20] Na ocasião, o número de bolsas pela Capes (Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior) foi reduzido em todo o país.

Essa ideia de usar critérios econômicos para medir a importância de cursos ou áreas do conhecimento vem da falsa noção sobre o que é ciência. Nem sempre as ciências dão resultados econômicos. Também nem sempre produzem bens tangíveis. Foi Aristóteles na Metafísica, no livro E, capítulo I, quem distinguiu as ciências em áreas. Segundo o filósofo de Estagira, havia ciências para

[20] Para mais detalhes, cf. CERIONE, Carla. Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. *Revista Exame*, 26 abr. 2019. Disponível em: https://exame.com/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/. Acesso em: 22 out. 2024.

produzir e outras para tornar o viver mais agradável (Castro, 2008). Assim, há conhecimentos que têm como finalidade apenas produzir algo (arte e arquitetura, por exemplo); enquanto outros têm como finalidade instruir o homem a como viver na *polis* (Ética e política, por exemplo). Há também aquelas ciências que visam apenas à busca do conhecimento pelo conhecimento, como ocorre com a Matemática (Berti, 2012). Portanto, usar o critério da produção de um bem tangível como única forma de conhecimento válido, ou mesmo a questão do retorno econômico para validar um tipo de conhecimento, é ignorar a contribuição que outras áreas – como a própria filosofia – já deram para o desenvolvimento da ciência.

Assim, numa hipotética ausência da filosofia na educação básica, não seria exagero pensar nos seguintes cenários:

1. Privação dos alunos da escola pública de conhecer a filosofia. Neste caso, a filosofia voltaria a ser, mais uma vez, um conhecimento para poucos privilegiados, como já foi ao longo de toda sua história;

2. O aumento do desemprego entre professores e professoras de filosofia da educação básica. Nessa situação hipotética, teríamos um exército de licenciados desempregados, como já vem ocorrendo em algumas regiões do Brasil;

3. Diminuição da procura por cursos de filosofia em Faculdades e Universidades públicas e privadas, seja em nível de graduação ou mesmo pós-graduação;

4. O curso de filosofia, nas universidades federais, estaduais e algumas privadas, como as PUCs, voltaria a ser elitista, pois, não tendo mercado imediato, o curso dificilmente entraria na rota dos vestibulandos de famílias de baixa renda;

5. Desligamento voluntário de professores da escola pública. Em caso de um governo neoliberal no poder, certamente haveria uma pressão para aprovar reformas administrativas com cláusulas claras de demissões para servidores cujo serviço não fosse mais útil ao Estado. Nesse cenário, numa situação hipotética da retirada da filosofia, uma grande leva de professores e professoras dessa área

seriam convidados/as a assinar algum PDV (Programa de Desligamento Voluntário).

Considerações finais

Nas últimas décadas, surgiram vários estudos discutindo as relações de poder em torno da elaboração do currículo escolar.[21] E isso não é por acaso. O currículo ocupa hoje em dia um lugar de centralidade nas reformas educacionais. Não se faz reforma no campo da educação sem considerar quais matérias serão obrigatórias ou facultativas, quais conteúdos serão privilegiados, quais metodologias serão ou não adotadas, etc. Tudo isso faz do currículo um espaço de disputas. Não é por mera coincidência que setores empresariais, movimentos sociais, grupos políticos e até religiosos[22] tentam interferir na formação do currículo escolar. Nas palavras de Arroyo (2011, p. 13), o currículo "é o núcleo central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado".

Estudos recentes têm revelado como o setor empresarial vem influenciando o ensino regular nas escolas. Assim, por meio de uma lógica de competitividade,[23] fala-se em metas de matrículas e

---

[21] Neste sentido, para uma introdução, cf. APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto: Porto Editora, 2001.

[22] Por exemplo, o polêmico Projeto de Lei 8.099/2014, apresentado pelo deputado Marco Feliciano (PSC-SP), que buscava estabelecer o ensino do criacionismo na grade curricular das redes privada e pública de ensino como equivalente ao ensino científico. Apesar de ter sido arquivado em 2015, o projeto foi reaberto em 2019. Atualmente, encontra-se parado. Para mais detalhes Cf. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Diário da câmara dos deputados*, ano LXIX, n. 179, p.115, 25 nov. 2014. Disponível em: https://imagem.camara.gov.br/Imgem/d/pdf/DCD00201411250017 90000.PDF#page=115. Acesso em: 28 out. 2024.

[23] Para uma introdução, confira: STÊNICO, Joselaine. *A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação*. Orientadora: Joyce Mary Adam. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Educação) –

aprovação, eficiência de professores, domínio e controle de salas, controle de resultados e retorno em curto prazo (Krawczyr, 2014). Tudo isso, nas palavras de Krawczyr (2014, p. 36), "afetam profundamente as experiências escolares dos jovens estudantes e o trabalho docente". Diante de tal cenário, a pergunta "para onde vai a filosofia na escola pública" é uma grande incógnita. Dissemos que sua permanência dependerá dos próximos atores políticos. E de fato é o que pensamos. A experiência do governo Bolsonaro aguçou meu lado shopenhaueriano e revelou que nada pode estar ruim que não possa piorar. O que se passa hoje no campo da educação no Estado de São Paulo, sob a gestão do governo Tarcísio de Freitas com a gestão do ministro da pasta da educação Renato Feder, é uma demonstração do que pode ocorrer no Brasil, caso a extrema-direita retorne ao poder. Infelizmente a permanência do ensino de filosofia na educação pública não está de todo garantida para os próximos anos.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de Lorenzo Mammì. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Coleção Penguin Classics).

ALBUQUERQUE, A. S.; FONSECA, T. M. G. A noção de futuro na filosofia de Deleuze e o pensamento decolonial: algumas aproxi-mações. *Revista Subjetividades*, v. 21, n. 2, set. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i2.e8293 . Acesso em: 18 set. 2024.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERTI, Enrico. *Perfil de Aristóteles*. São Paulo: Paulus, 2012.

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/183245. Acesso em: 28 out. 2024.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. *Debates em Educação*, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. *Medida provisória 746*, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

CARDOSO, Cintia; OLIVEIRA, Ney. A história da educação integral: em tempo integral na escola pública brasileira. *InterMeio*: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS*, v. 25, n. 50, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417. Acesso em: 26 set. 2024.

CASTRO, S. *Três formulações do objeto da metafísica de Aristóteles*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FRADE, Gustavo Henrique Montes. Adivinhação e profecia na Grécia Antiga. *Phaos*: *Revista de Estudos Clássicos*, Campinas, v. 18, n. 2, 2019. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/9835. Acesso em: 08 nov. 2024.

GALLO, Silvio. Filosofia: construindo os caminhos do ensinar e aprender. In: MATOS, Junot; COSTA, Marcos. *Filosofia*: caminhos do ensinar e aprender. Recife: Ed. UFPE, 2013.

HARVEY, D. *O neoliberalismo*. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058. Acesso em: 18 set. 2024.

LUZ, Ana. *O ensino de filosofia no ensino médio*: contribuições de Edgar Morin. Orientadora: Elizabete Amorim. 2024. 162f. Dissertação (Mestrado profissional em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/57566/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Ana%20Maria%20Alves%20Santos%20da%20Luz.PDF. Acesso em: 18 set. 2024.

MACHADO, Lucília. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Retratos da Escola*, v. 15, n. 31, p. 95-109. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1262. Acesso em: 20 set. 2024.

MARQUES, Abimael. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rir.v1i12.1313. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20378. Acesso em: 02 nov. 2024.

NAKAMURA, Maria Eliza. Os ginásios vocacionais estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. *Anais do 13° Encontro Nacional de História Oral*, p. 1-

10, 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

PLATÃO. *Mênon*. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Edições Loyola; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; 2001.

SAMPAIO, Nelson. A política constitucional para o Brasil no século XXI. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 18, n. 71, p. 5-22, jul./set. 1981. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/196039. Acesso em: 18 set. 2024.

SANTANA, Laís. Neofascismo e bolsonarismo: a educação como inimigo. *In*: VASQUINHO, Thiago; LAMOSA, Rodrigo (Orgs.). *Fascismo, poder e educação no Brasil*. Parnaíba: Terra sem Amos, 2024.

VÉLEZ RODRIGUES, Ricardo. Um roteiro para o MEC. Disponível em: https://pensadordelamancha.blogspot.com/2018/11/um-roteiro-para-o-mec.html. Acesso em: 18 set. 2024.

DIÁLOGO E EDUCAÇÃO: INSPIRAÇÕES DA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER EM METODOLOGIAS ATIVAS COM *PODCASTS* EDUCATIVOS[1]

José Antonio Ferreira da Silva[2]

Introdução

A busca por novas estratégias didáticas que estimulem os estudantes a aprenderem e aplicar novos conhecimentos no cotidiano é uma preocupação constante dos professores. No contexto da Escola Técnica Estadual Maria Ferreira Martins, em Itaíba, Pernambuco, a integração de tecnologias digitais e metodologias ativas mostrou-se uma abordagem eficaz para atingir esse objetivo. A partir dos princípios filosóficos de Martin Buber, este artigo examina como a relação dialógica pode transformar as relações de alteridade no ambiente escolar, especialmente através da criação de episódios de *podcast*, a partir de metodologias ativas nas aulas de Filosofia.

Martin Buber, em sua filosofia do diálogo, destaca a importância das relações interpessoais genuínas e da construção de um diálogo autêntico para a formação humana. Segundo Buber (2001), o diálogo verdadeiro transcende a mera troca de informações, envolvendo uma escuta atenta e um respeito mútuo que promovem o reconhecimento da alteridade. Promover a abertura para esses conceitos no ambiente

[1] Este artigo é um recorte da intervenção pedagógica descrita na minha dissertação para o mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO – IFPE).

[2] Mestrando em Filosofia pelo programa PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia) no IFPE – *campus* Vitória de Santo Antão.

escolar pode favorecer um espaço de aprendizagem mais significativo e participativo, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados a contribuir ativamente.

A metodologia utilizada nesta intervenção pedagógica foi a pesquisa-ação, conforme proposta por Michel Thiollent (2011). Esta abordagem permite uma estreita associação entre pesquisa e ação, envolvendo os participantes de forma cooperativa para a resolução de problemas coletivos. Na prática, os estudantes do primeiro ano do ensino médio técnico da ETE Maria Ferreira Martins foram engajados na criação de episódios de *podcast*, desde a preparação das pautas até a produção e utilização pedagógica dos episódios gravados. Esse processo visou a estimular o diálogo, a reflexão crítica e a expressão de diferentes perspectivas, alinhando-se com a teoria de Buber sobre a importância da abertura para o encontro dialógico.

Os resultados dessa intervenção pedagógica indicaram uma significativa transformação nas relações no ambiente escolar. A experiência não só promoveu um maior engajamento dos estudantes, mas também contribuiu para a humanização das relações na sala de aula. A utilização de tecnologias digitais, como o *podcast*, mostrou-se uma ferramenta eficaz para criar espaços de diálogo e promover a construção coletiva do conhecimento, conforme os princípios da filosofia de Martin Buber.

Relações dialógicas em Martin Buber

No campo da relação e intersubjetividade, mais especificamente da filosofia do diálogo, Martin Buber destaca-se como um pensador cuja abordagem transcende as concepções convencionais. Enquanto outros pensadores no campo do diálogo, como Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, enfatizam, principalmente, a comunicação verbal, a troca de palavras e investigam as ideologias subjacentes aos discursos como elementos essenciais ao diálogo, Buber vai mais longe, destacando a dimensão não verbal, indo além dos objetivos, meramente comunicacionais e ideológicos, buscando

a profundidade da relação interpessoal. Afirma o autor de *Eu e Tu*: "[...] uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto. A linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem" (Buber, 2014, p. 35). Nesta ocasião, Buber esclarece que o diálogo pode existir além das palavras e sinais externos, reconhecendo a linguagem como uma manifestação intrínseca das relações Eu-Tu e Eu-Isso, independentemente, da forma como é expressa, pois "não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser" (Zuben, 2003, p. 87). Essa visão se confirma, quando Buber diz que "o diálogo humano pode, pois, existir sem o signo, apesar de ter neste, isto é, no som e no gesto, a vida que lhe é própria [...] esta existência sem signo, todavia, não tem forma objetivamente captável" (Buber, 2014, p. 36). Ou seja, o filósofo está enfatizando que o verdadeiro significado do diálogo reside na capacidade de "encontro"[3] com o outro.

Mesmo quando despojado de sinais externos, o diálogo pode transcender as limitações da linguagem e levar a uma compreensão mais profunda de si e do outro, em outras palavras, "o homem tem realmente um significado a partir de sua relação com o outro" (Sidekum, 1979, p. 290), Isso tendo em vista que o ser humano só se realiza plenamente na intersubjetividade, ou seja, na abertura para o outro.

Essa compreensão do diálogo como algo que transcende as palavras é fundamental no pensamento buberiano. É, justamente, nesse ponto que Buber diferencia-se dos outros pensadores, ao estabelecer que o diálogo transcende os vocábulos constituintes de uma língua, determinando a importância da maneira como uma pessoa se coloca diante de outra, instaurando o diálogo autêntico, o que indica o verdadeiro "voltar-se para o outro" (Parreira, 2016, p. 82). Zuben observa que:

---

[3] Para Martin Buber, o termo "encontro" é um evento singular, único, sempre dialógico e revela a totalidade do homem. Disponível em: https://offlattes.com/archives/5274#:~:text=O%20encontro%20n%C3%A3o%20pode%20ser,depender%20da%20idoneidade%20do%20objeto. Acesso em: 23 abr. 2024.

> A reflexão inicial de *Eu e Tu* apresenta a palavra como sendo dialógica. A categoria primordial da dialogicidade da palavra é o "Entre". [...] Buber desenvolve uma verdadeira ontologia da palavra, atribuindo a ela, como palavra falante direcionada ao outro, o sentido de portadora de ser. É através dela que o homem se introduz na existência (Zuben, 2003, p. 87).

Esse comentador esclarece, ainda, que no pensamento buberiano a palavra não é apenas um meio de comunicação, mas uma expressão da própria existência, uma ferramenta que permite a conexão com o outro de maneira genuína. É através da palavra – entendida aqui como um *veículo de encontro* – que o ser humano torna-se consciente de sua própria existência. Sobre isso esclarece Carvalho: "é na relação interpessoal que surge o ser" (2017, p. 171), isto é, são as interações com os outros que moldam a criatura, determinando quem ela é no mundo.

Como descrito acima, para Buber, "o dialógico não se limita ao tráfego dos homens entre si; ele é – é assim que demonstrou ser para nós – um comportamento dos homens uns para com os outros, que é apenas representado no seu tráfego" (Buber, 2014, p.40), ou seja, essa abordagem vai além da mera interação verbal, sugerindo que o diálogo transcende o simples ato de comunicação, implicando uma atitude essencial de relacionamento mútuo, segundo o filósofo, que é estar "aberto" ao outro. Sobre esse aspecto, esclarece Zuben, comentador da obra de Buber, que "a palavra como diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano" (Zuben, 2003, p. 88), destacando a importância ontológica da palavra (palavra proferida – uma atitude de abertura) como veículo fundamental das relações humanas. Além disso, esse comentador ressalta que "o fato primitivo para Buber é a relação" (Zuben, 2003, p. 88), apontando a centralidade da relação inter-humana na filosofia buberiana. Desse modo, vê-se que nessa perspectiva dialógica é mister relações inter-humanas autênticas que provoquem no homem uma atitude diferenciada de se colocar no mundo, bem como ao outro que vem ao seu encontro – uma forma de receber o outro ser na sua totalidade

– a alteridade. Ou seja, o dialógico é, na verdade, um dirigir-se sem reservas ao outro (Carvalho, 2017, p.160).

Seguindo com a análise das especificidades do diálogo em Martin Buber, é essencial compreender a variedade de termos que ele utiliza para descrever o fenômeno da relação inter-humana. Aponta Zuben que "o fenômeno da relação foi descrito por Buber com o emprego de vários termos: diálogo, relação essencial, encontro" (2003, p. 92). Essa diversidade terminológica reflete a complexidade da experiência humana de interação e encontro com o outro. Para Buber, o "dialógico" é a forma explicativa do fenômeno inter-humano, implicando a presença mútua ao evento do encontro (Zuben, 2003, p. 92). Essa perspectiva ressalta a importância da presença autêntica e do envolvimento pleno dos participantes na interação. Dessa forma, compreende-se que a relação entre as pessoas será autêntica apenas quando as pessoas forem autênticas (Sidekum, 1979, p. 35). Além disso, Buber enfatiza que a esfera do inter-humano é aquela do "face a face", do "um ao outro" (Buber, 2014, p. 138). Nesse contexto, o "dialógico" representa o desdobramento dessa esfera de interação, marcada pela reciprocidade, pela mutualidade e pelo reconhecimento mútuo da humanidade um do outro, "o dialógico necessita da aproximação, precisa da disposição para o encontro" (Carvalho, 2017, p. 156). Esses conceitos evidenciam a ênfase de Buber no encontro genuíno entre os seres como uma dimensão fundamental da existência, destacando a riqueza da relação na filosofia buberiana.

No campo da filosofia do diálogo de Buber, a autenticidade da conversa genuína desempenha um papel central na construção e na manutenção das relações interpessoais. Ele próprio enfatiza que, "na conversação genuína, o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser" (Buber, 2014, p. 153). Essa abordagem destaca a importância da entrega total do ser na interação com o outro, mostrando a profundidade e a sinceridade que caracterizam o diálogo genuíno. Nesse contexto, é possível depreender que a relação autêntica necessita da conversa genuína e

essa se inicia com a aceitação do outro, ou seja, com a alteridade (Zuben, 2003, p. 88), o que evidencia que a verdadeira conexão entre os indivíduos começa com a mutualidade e o reconhecimento. Assim, compreende-se que é na relação interpessoal que surge o ser, indicando que é no contexto das relações humanas genuínas que os indivíduos se revelam e se constituem como seres autênticos (Carvalho, 2017, p. 171). No entanto, adverte Buber, "a conversação genuína é uma esfera ontológica, constituída pela autenticidade do ser, toda invasão da aparência pode prejudicá-la" (2014, p. 153), ressaltando a fragilidade desse espaço de encontro e a importância de protegê-lo contra interferências que possam comprometer sua autenticidade. Assim, concordamos com Zuben ao argumentar que "a palavra, a relação, a reciprocidade são atos do homem. É no humano que devemos encontrar a raiz e o fundamento da ontologia do face a face" (2003, p. 103), isto é, a essência do diálogo reside na interação autêntica entre os seres humanos.

No contexto dessas reflexões sobre o pensamento do filósofo Martin Buber, emerge a ideia fundamental de que a verdadeira conexão, o "encontro", ocorre quando os seres se voltam um para o outro em sua totalidade, reconhecendo e acolhendo a alteridade do outro. Conforme esclarece Buber, "somente aquele que se volta para o outro homem enquanto tal e a ele se associa recebe neste outro o mundo" (2014, p. 65), o que dá ênfase à importância de uma abordagem de abertura e receptividade para com o outro. Essa receptividade à alteridade é crucial, como salientado por Buber, ao afirmar que "somente o ser cuja alteridade, acolhida pelo meu ser, vive face a mim com toda a densidade da existência é que me traz a irradiação da eternidade" (2014, p. 65), deixando evidente que é na relação autêntica com o outro que se revela uma dimensão transcendente da existência. Essa relação autêntica é caracterizada pela reciprocidade, ou seja, a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação (Sidekum, 1979, p. 30), e pelo reconhecimento mútuo, como enfatiza Buber, ao afirmar que "somente quando duas pessoas dizem, uma a outra, com a totalidade dos seus seres: 'És tu!'

é que se instala entre elas o Entre" (2014, p. 65), indicando que é na troca genuína de reconhecimento e identificação que se estabelece o espaço do diálogo verdadeiro.

Esse espaço intermediário, denominado de "entre", é fundamental na ontologia do encontro, como destaca Zuben, ao afirmar que "o entre é assim considerado como a categoria ontológica dos dois polos envolvidos no evento da relação" (2003, p. 92), destacando que é nesse espaço que se dá a verdadeira manifestação do ser. Além disso, como salienta Araújo, "o 'entre', o 'intervalo' é o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser" (2014, p. 62), ou seja, é nesse espaço de encontro que ocorre a comunicação autêntica e a compreensão mútua. Portanto, o reconhecimento da importância do "entre", como espaço ontológico do encontro com o outro, é essencial para uma compreensão mais profunda da natureza do diálogo e da relação interpessoal.

Como foi visto, Martin Buber apresenta uma visão única e profunda do diálogo, diferenciando-se de outros pensadores que refletem sobre o diálogo, justamente, ao destacar que o dialógico não é exclusivo da atividade intelectual, mas sim uma dimensão essencial da existência humana. Ele próprio enfatiza isso quando afirma que "o dialógico não é, como o dialético, um privilégio da atividade intelectual" (Buber, 2014, p. 71), sugerindo que o diálogo não se limita a debates conceituais, mas permeia todas as esferas da vida humana. Além disso, Buber ressalta, também, que o diálogo não é um luxo intelectual, mas sim uma necessidade vital, relacionada à própria condição humana. Isso se pode ler em: "o diálogo não é um assunto de luxo intelectual e de luxúria intelectual, ele diz respeito à criação, à criatura; e o homem de quem falo, o homem, de quem falamos, é isto, é criatura, trivial e insubstituível" (Buber, 2014, p.71). Aqui, o autor do livro *Do diálogo e do dialógico* destaca que o diálogo é essencial para a realização plena do ser humano em sua singularidade.

Nesse sentido, a abordagem de Buber sobre o diálogo destaca-se por sua ênfase na autenticidade, na reciprocidade e na valorização

da experiência interpessoal como um aspecto central da existência humana, distinguindo-se das perspectivas mais estritamente intelectuais e/ou ideológicas de outros pensadores. Então, ao se considerar as contribuições de Buber, é possível compreender o diálogo não apenas como um método de comunicação, mas como uma dimensão fundamental da condição humana, que permeia todas as esferas da existência, assim compreendemos que o diálogo autêntico sela o encontro dos homens, do qual cada um leva para o outro testemunho não somente de si, mas os valores comuns (Sidekum, 1979, p.46).

Relações dialógicas na dimensão pedagógica

No âmbito pedagógico, a filosofia buberiana lança luz sobre a importância do encontro autêntico entre professor e aluno, fundamentado na reciprocidade e na disponibilidade mútua. Como salienta Buber, em seu livro *Eu e Tu*, "o professor deve verdadeiramente se encontrar com o aluno, oferecendo-lhe o que tem sem impor-se, de forma a revelar-se e estar disponível para o outro" (2012, p. 99). Esse tipo de encontro reflete a essência da vida humana, na qual a relação pedagógica se assemelha à dinâmica do encontro dialógico Eu-Tu, no qual cada parte se revela e se entrega ao outro na busca pelo conhecimento e pela aprendizagem. Nesse contexto, a relação educacional é permeada pelo princípio da confiança, conforme observado por Santiago, ao afirmar que "a relação educacional pode ser condensada na palavra confiança, em razão da responsabilidade inerente a esse processo" (2012, p. 190). Essa confiança surge como resultado da responsabilidade mútua entre professor e aluno, na qual ambos se comprometem com o processo de ensino-aprendizagem.

Essa abordagem é complementada pela reflexão de Parreira, que destaca a importância dos vínculos na educação. Diz ela: "à educação, portanto, cabe contribuir para desenvolver o instinto dos vínculos, cujo maior objetivo é estabelecer ligações" (2016, p. 175).

Essas conexões não apenas fortalecem a relação entre professor e aluno, mas também criam um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e emocional do educando. Assim, a educação configura-se como um espaço em que os vínculos são essenciais, promovendo um aprendizado significativo e transformador.

No contexto da educação, a visão de Martin Buber enfatiza a importância do diálogo como elemento central para a criação de comunidades dialógicas. Conforme destacado por Morgan e Guilherme, "um fator-chave na criação de comunidades dialógicas é a educação" (2023, p. 42), e Buber argumenta que o diálogo deve ser o núcleo desse processo. Isso implica reconhecer que uma abordagem educacional centrada no diálogo não apenas facilita a troca de conhecimento, mas também promove uma interação mais significativa entre professor e aluno. Essa perspectiva ressalta a necessidade de ambos os agentes educacionais compartilharem papéis ativos no processo de aprendizagem, como observam, ainda, Morgan e Guilherme: "uma abordagem educacional baseada no diálogo é aquela que coloca um peso adequado nos papéis tanto de professor quanto de aluno" (2023, p. 43).

Santiago (2012, p. 191) acrescenta que a confiança desempenha um papel fundamental nesse contexto educacional, revelando a dimensão essencial da relação dialógica entre educador e educando. Nesse sentido, o educador apresenta-se como um representante do mundo, assumindo plenamente sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. A relação educativa se estabelece na reciprocidade, na qual ambos os envolvidos se presentificam um ao outro, compartilhando experiências e construindo conhecimento em conjunto. No entanto, a relação educativa difere de outras relações devido ao sentido específico que a reciprocidade assume nesse contexto. É essa peculiaridade do diálogo na educação que define a singularidade e a profundidade da relação educacional, destacando-a como um espaço de interação significativa e transformadora.

O papel do educador, segundo Martin Buber, vai além da simples transmissão de conhecimento; ele envolve uma profunda responsabilidade em relação aos indivíduos confiados à sua tutela. Como afirma o autor de *O caminho do homem*, "o educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda" (Buber, 2014, p. 150). Só o educador pode reconhecer cada um destes indivíduos a ele confiados como aptos a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma tarefa do Ser que ela, somente ela, pode cumprir na existência (Buber, 2014, p. 150).

Isso implica enxergar além das simples características e habilidades dos alunos, buscando identificar e nutrir o potencial único de cada um, contribuindo, assim, para o seu pleno desenvolvimento como ser humano. Nesse contexto, a educação assume uma dimensão mais ampla, não apenas visando à transmissão de conhecimento, mas também à formação integral do indivíduo.

A tarefa central da educação, na perspectiva buberiana, é criar condições para que as pessoas vivam humanamente em paz e harmonia social (Morgan; Guilherme, 2023, p. 169). Essa é a visão de Buber sobre a importância da educação na promoção do entendimento mútuo, da cooperação e da construção de uma sociedade mais justa e solidária. O educador, ao propiciar um ambiente de abertura e diálogo, acredita na capacidade inerente de cada ser humano para crescer e se desenvolver; conforme afirma Buber, "o educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar" (2014, p. 151). Ou seja, o papel do educador não é impor conhecimentos ou moldar o outro, mas sim oferecer um suporte sutil nas interações autênticas em que o educador e o aluno se relacionam em uma troca mútua e respeitosa.

O educador deve confiar na força interior que habita em cada indivíduo, uma força que se manifesta e se reflete nas interações humanas, e reconhecer que esse crescimento requer apoio mútuo e encontros significativos. Assim, o professor é chamado não apenas a transmitir conhecimento, mas também a nutrir e incentivar o crescimento pessoal e social de seus alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e harmoniosa.

A relação intrínseca entre diálogo e educação nos leva a compreender que o diálogo não é simplesmente uma estratégia pedagógica, ele é a própria essência do processo educativo. É possível compreender que a identidade entre diálogo e educação, na perspectiva buberiana, remete à compreensão de que o diálogo não é uma simples estratégia pedagógica, mas a própria essência do educativo (Santiago, 2012, p. 197). Nesse sentido, ainda, pode-se entender que o diálogo é mais do que uma ferramenta de ensino; é um meio fundamental para a construção do conhecimento, do companheirismo e da compreensão mútua entre os alunos. Através dele, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de confiança e mutualidade, promovendo uma relação de respeito e cooperação entre alunos, e entre aluno e professor.

A função do educador vai além de transmitir informações; ela envolve inspirar confiança nos alunos em relação ao mundo e cultivar a mutualidade a partir da realidade compartilhada entre eles e o professor. Salienta Parreira que "a função educadora deve inspirar no aluno confiança a respeito do mundo e mutualidade a partir da realidade presentificada entre ele e seu professor" (2016, p. 183). O professor desempenha um papel crucial na formação dos alunos, ajudando-os a desenvolver uma visão positiva e segura do mundo ao seu redor, ao mesmo tempo que promove a construção de relações de colaboração e reciprocidade na sala de aula. Além disso, é essencial que o professor reconheça a humanidade de cada aluno, considerando sua singularidade, suas experiências e suas necessidades individuais. Assim afirma Parreira: "ao professor cabe considerar, no contexto da sala de aula, a existência de um aluno-

ser-humano à sua frente" (2016, p. 185). Ao reconhecer a humanidade de cada aluno, o educador pode criar um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual todos se sintam valorizados e respeitados, contribuindo, portanto, para um processo educacional mais significativo e enriquecedor.

Até aqui, destacou-se a essência da educação dialógica, dando ênfase à fundamentação e valorização das relações Eu-Tu, o que para Buber representa o encontro autêntico; essas relações proporcionam uma interação dinâmica entre os envolvidos, seja entre professor e aluno ou entre os próprios alunos. Dessa forma, a educação que se baseia em relações Eu-Tu e em relações éticas, com essa base, proporciona uma interação dinâmica entre os envolvidos (Morgan; Guilherme, 2023, p. 169). E nesse contexto, o diálogo emerge como o centro do processo educacional, pois Buber argumenta que o diálogo deve ser o núcleo da educação (Morgan; Guilherme, 2023, p. 169).

Portanto, educação dialógica não se limita à transmissão de conhecimento; ela busca promover uma compreensão mútua e uma convivência harmoniosa entre os participantes, fomentando o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio da abertura para o diálogo intersubjetivo, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de confiança, respeito e cooperação, no qual todos os indivíduos se sintam valorizados e empoderados para contribuir ativamente com o processo de aprendizagem. Assim, a educação dialógica não apenas prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo, mas também os capacita a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos e solidários, capazes de construir uma sociedade mais justa e equitativa. Tendo em vista que "o ponto arquimediano no qual posso movimentar o mundo a partir do meu lugar é minha própria transformação" (Buber, 2011, p. 32).

Relato e análise de uma experiência didática com *podcast* em aulas de filosofia

Ao longo das aulas na Escola Técnica Estadual Maria Ferreira Martins, em Itaíba, PE, sentimos a necessidade de buscar uma forma mais criativa de trabalhar o conteúdo de Filosofia, abordando temas relevantes e urgentes, além de contribuir com a humanização das relações na sala de aula da turma 1º SER A, por isso, decidimos trabalhar algumas situações-problema a partir da Filosofia do Diálogo, com enfoque em questões sobre a alteridade e as relações interpessoais. Tendo como referência os estudos e reflexões nas aulas do PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia), buscou-se explorar as pautas propostas pelo filósofo Martin Buber, em seu livro *O caminho do homem: segundo o ensino chassídico* (Buber, 2011). Essa obra foi escolhida por sua abordagem da importância das relações humanas e por sua contribuição para uma compreensão mais profunda da experiência existencial, que consideramos uma base valiosa para a educação dos estudantes.

Decidimos conduzir uma intervenção pedagógica focada no estudo das relações de alteridade na perspectiva buberiana, vivenciadas no chão da escola a partir das novas tecnologias, em especial do *podcast*.

Para tornar a filosofia mais acessível e envolvente para os alunos, adotamos uma abordagem centrada nas metodologias ativas, especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Essa metodologia visa a envolver os alunos em situações-problema do mundo real, incentivando-os a trabalharem juntos para encontrar soluções, baseando-se nos conceitos de Selton (2023, p. 78) e Moran (2019, p. 56). A situação problema escolhida pelos alunos para ser trabalhada a partir de uma abordagem filosófica foram alguns casos de *bullying* na própria turma, além de alguns casos de desentendimento entre eles por conta da discordância em relação do tempo de uso da quadra por parte dos alunos e por parte das alunas. É importante considerar que os próprios alunos trouxeram a

problemática para as aulas de Filosofia, buscando suporte no pensamento filosófico para compreenderem e resolverem as situações-problema. No final, decidiu-se transformar essas discussões em episódios de *podcast*.

Episódio: "Por que menino pode e menina não?"

Após uma série de discussões na escola sobre o tempo de uso da quadra pelas equipes masculinas e femininas de esportes coletivos, os alunos trouxeram para a aula de Filosofia, que tratava de Ética e Moral, o debate sobre sexismo e discriminação contra a mulher. Então selecionamos capítulos específicos do livro de Buber que se alinhavam com as situações problemáticas identificadas pelos próprios estudantes. Para esse episódio, foi escolhido o capítulo "O Caminho Particular". Essa escolha – realizada pelos alunos, em consonância com a situação-problema "o tempo da quadra para os meninos e para as meninas", buscando aprofundar o debate em torno da mulher e do olhar de alguns filósofos sobre essa temática – permitiu que os alunos relacionassem as ideias filosóficas com questões relevantes de suas próprias vidas, tornando a filosofia mais tangível e significativa.

Também para essa temática foi utilizada a metodologia ativa PBL e dentro da pesquisa-ação. Os alunos foram incentivados a explorar e debater os conceitos de Buber, bem como suas aplicações práticas. As discussões motivaram a produção de mais um episódio de *podcast* produzido pelos estudantes com o título: "Por que menino pode e menina não?".

A aplicação da pesquisa-ação no contexto educacional oferece uma série de benefícios e desafios. A abordagem participativa e orientada para a ação promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, no qual os alunos são incentivados a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento. No entanto, essa metodologia também exige um compromisso significativo dos pesquisadores e participantes, além de uma

disposição para a reflexão contínua e o ajuste das práticas implementadas.

Compreendemos que a pesquisa-ação, com sua ênfase em participação ativa e intervenção planejada, representa uma metodologia poderosa e versátil para abordar os desafios contemporâneos no campo da educação. Sua aplicação prática, como demonstrado nessa experiência que está sendo relatada, tem o potencial de transformar o ambiente escolar, promovendo um aprendizado mais significativo, colaborativo e reflexivo. Ao integrar as perspectivas teóricas de Thiollent e a filosofia de Martin Buber, a pesquisa-ação oferece um caminho promissor para a criação de espaços educacionais mais humanos e inclusivos.

Figura 1: Discussão sobre a segunda situação-problema

Continuando, incentivamos que os estudantes assumissem a responsabilidade de pesquisar, analisar, debater e apresentar soluções de maneira colaborativa, escolhendo entre si quem deveria ficar com determinada função específica. Isso permitiu a observação das relações estabelecidas por eles ao longo de todo o processo. Eles resolveram trazer vários elementos novos, como parte cultural e entrevista, para o novo episódio. Ainda apresentaram os conceitos

de Buber a partir de suas próprias linguagens e aplicando os conceitos da filosofia do diálogo às situações discutidas.

Partindo-se para etapa seguinte, que é a de produção e gravação do episódio do *podcast*, foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento das ideias, a aplicação dos conceitos, os ajustes até a finalização com a gravação. Pela perspectiva da pesquisa-ação, puderam-se ajustar as ações conforme necessário, garantindo que as intervenções fossem eficazes e significativas. Além disso, todo o processo aumentou o conhecimento do professor sobre as necessidades e interesses dos alunos, enquanto também elevou a consciência dos alunos sobre as complexidades do tema estudado e as habilidades necessárias para produzir conteúdo digital.

Como foi possível observar, ao adotar a pesquisa-ação, educadores podem criar ambientes de aprendizado mais dinâmicos e colaborativos, onde alunos não apenas absorvem conhecimento, mas também contribuem ativamente para a sua criação e aplicação. Esse processo reflexivo e participativo não só resolve problemas imediatos, mas também prepara os alunos para enfrentar futuros desafios com uma compreensão mais profunda e uma consciência crítica mais desenvolvida.

Figura 2: Gravação do episódio

Dando continuidade, despois de o episódio ser produzido e distribuído pelas plataformas digitais, com os *links* disponibilizados para a comunidade escolar, três grupos de alunos foram encarregados de trazerem propostas para usar o episódio (que já estava disponível) em aula com o restante da turma.

Figura 3: Atividades propostas pelos alunos

Novamente, pôde-se constatar que essa experiência pedagógica demonstrou como a combinação de metodologias ativas, a escolha de uma obra filosófica relevante e o uso criativo da tecnologia dentro do contexto da pesquisa-ação podem transformar de maneira positiva o processo de ensino e aprendizado dos conteúdos de Filosofia. As conquistas dessa intervenção não se limitam apenas às aulas de Filosofia, possibilitando que eles, a partir de todas as discussões, chegassem a um consenso em relação ao tempo de quadra de forma justa e amigável.

A pesquisa-ação, portanto, representa um caminho promissor para transformar a educação e promover um aprendizado mais significativo e envolvente. Com seus princípios de participação ativa, intervenção planejada e foco em problemas concretos, oferece uma metodologia robusta e flexível para enfrentar desafios educacionais. Ela promove um engajamento profundo entre o professor/pesquisador e participantes (estudantes), garantindo que as soluções sejam tanto práticas quanto relevantes. Tudo isso em consonância com os pressupostos da filosofia de Buber.

Figura 4: Episódio nas plataformas de *podcast*

Considerações finais

Este artigo relatou uma experiência pedagógica inovadora na Escola Técnica Estadual Maria Ferreira Martins, em Itaíba, Pernambuco, com uma turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico na disciplina de Filosofia, culminando na criação do *podcast ETE Itaíba Cast*. A intervenção pedagógica fundamentou-se na filosofia do diálogo de Martin Buber e utilizou tecnologias, como o *podcast*, dentro da metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). A pesquisa-ação foi crucial para o acompanhamento e ajustes contínuos do processo, permitindo uma análise reflexiva sobre as relações de alteridade e o impacto da intervenção.

Os resultados demonstraram que o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica promoveu um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo. Os alunos foram incentivados a explorarem temas filosóficos de maneira criativa e a desenvolverem habilidades cognitivas e sociais significativas. A intervenção evidenciou que, por meio do diálogo e da abertura à alteridade, os

estudantes puderam experimentar relações mais humanas e respeitosas, alinhadas com os princípios filosóficos de Buber.

Além disso, a experiência destacou a importância das tecnologias educacionais para tornar o aprendizado mais acessível e envolvente. O *podcast* serviu como uma plataforma eficaz para a expressão das ideias dos alunos, permitindo a divulgação de seus trabalhos para um público mais amplo. A abordagem pedagógica utilizada não apenas facilitou a compreensão de conceitos filosóficos complexos, mas também promoveu a humanização das relações no ambiente escolar.

Em suma, a experiência pedagógica relatada demonstrou que a Filosofia pode ser uma disciplina viva e significativa quando integrada com metodologias ativas e tecnologias educacionais. A intervenção pedagógica não só contribuiu para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para sua formação como cidadãos críticos, reflexivos e colaborativos. A valorização do diálogo e das relações interpessoais revelou-se essencial para a construção de um ambiente educacional mais humano e reflexivo.

Referências

ARAÚJO, Willamis Aprígio de. *Ética e alteridade*: uma leitura a partir da filosofia de Martin Buber e suas implicações para a compreensão do outro. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARTHOLO JÚNIOR, Roberto S. *Você e eu*: Martin Buber, presença e palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BUBER, Martin. *Encontro*: fragmentos autobiográficos. Petrópolis: Vozes, 1991.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. 9. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUBER, Martin. *O caminho do homem*: segundo o ensinamento chassídico. São Paulo: É Realizações, 2011.

BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CARVALHO, José Maurício de. *Martin Buber, a filosofia e outros escritos sobre diálogo e a intersubjetividade*. São Paulo: RiloCzar, 2017.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. *Pesquisa-ação*: pesquisar, refletir, agir e transformar. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas de bolso*: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MORGAN, W. John. *Buber e educação*: diálogo como resolução de conflitos. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2023.

PARREIRA, Gizele Geralda. *Martin Buber e o sentido da educação*. Goiânia: IFG, 2016.

SANTIAGO, Maria Betânia Nascimento. *Diálogo e educação*: o pensamento pedagógico em Martin Buber. 2008. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTIAGO, Maria Betânia Nascimento. Diálogo e transcendência na visão educativa de Martin Buber. *In*: RÖHR, Ferdinand (Org.). *Diálogo em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. UFPE, 2012.

SEFTON, Ana Paula. *Metodologias ativas*: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

SIDEKUM, Antonio. *A intersubjetividade em Martin Buber*. Porto Alegre: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 2011.

ZUBEN, Newton Aquiles von. *Martin Buber*: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2003.

POR "MAIS" E "OUTRAS" FILOSOFIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Marcelo Alves Santos[1]

O título que dá nome a este livro me instigou a fazer muitas perguntas. Tomei algumas delas para inspirar a escrita deste texto. Seria o Ensino de Filosofia, dentro do currículo do Ensino Médio e numa sala de aula, o único espaço de contribuição dessa disciplina numa escola? Quanto ainda de sua carga horária o professor de Filosofia terá que completar assumindo outros componentes curriculares, após os últimos ajustes do Novo Ensino Médio? Por que quase não se reivindica o Ensino de Filosofia também para o Ensino Fundamental, considerando os muitos estudos que mostram seus "benefícios" já nas infâncias? Qual o nosso papel político, enquanto professores de Filosofia da Educação Básica, frente a temas urgentes da atualidade, como as lutas feminista e antirracista ou as questões do mundo digital? Como responder a essa pergunta inicial sem fazer disso uma apologia?[2]

A reflexão que essas perguntas me suscitaram, confrontadas com minhas experiências no chão da escola, deram robustez a duas ideias em favor das quais optei por argumentar. Primeiro, a de que cabe também a nós, professores de Filosofia, um engajamento no atual processo de decolonização do saber, que permita outras

[1] Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo UFPE, e professor da rede pública estadual de Pernambuco.

[2] Digo isso no sentido de que apologias costumam ser defesas com traços de desespero, muitas vezes relacionadas a fanatismos – uma defesa apaixonada e, por isso, parcial – ou funcionando como uma espécie de atestado de vulnerabilidade.

filosofias, outras epistemologias e outras didáticas nos espaços escolares; depois, a de que existe uma tamanha aproximação entre Filosofia e Projeto de Vida ao ponto de nos permitir reivindicar este último como um espaço "a mais" para o Ensino de Filosofia.

1. Por uma decolonização do saber filosófico

Certa vez uma estudante de Filosofia que estagiava comigo estranhou um pôster colado na parede, por se tratar de uma lista dos grandes filósofos da humanidade em que não havia nem mulheres nem negros. Nasceu, então, o desafio de refazer aquela lista colmando suas ausências. Mais que isso. Tomei ali a decisão de, gradualmente, tomar parte num trabalho político-educativo de decolonização do saber.

Um ano antes, no período da pandemia da Covid-19, alguns estudantes do Pibid de Filosofia da UFPE que eu supervisionava, por ocasião do Dia Nacional da Consciência Negra, haviam sugerido dar visibilidade a filósofos(as) negros(as). Na ocasião, eles elaboraram um material didático no formato de *card*, mais apropriado ao ambiente virtual, com resumos sobre Sophie Oluwole, Franz Fanon, Suely Carneiro, Silvio Almeida e Antônio Pedro de Figueiredo. Esses foram os primeiros a figurarem na minha nova lista, decolonial, de filósofos e filósofas.

Em 2023, aumentamos a lista, na comemoração do Dia Mundial da Filosofia. Desta vez organizei, envolvendo pesquisas dos estudantes da escola e do Pibid de Filosofia, uma mostra de "Filosofia Preta", com a apresentação de informações sobre trinta filósofos(as) negros(as), indígenas e quilombolas, todos(as) praticamente não encontrados nos livros didáticos de Filosofia ofertados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Este ano, por fim, ofereci às turmas do terceiro ano uma Disciplina Eletiva intitulada "Argumentos de Filosofia Decolonial para a Redação do Enem". A ideia foi ampliar o contato com a Filosofia, tanto no sentido pragmático de oferecer aos estudantes

repertórios para a escrita da redação do Enem, quanto no intuito de uma conscientização que ponha em discussão o modelo colonial do saber, do poder e do ser, que ainda predomina na sociedade brasileira.[3]

A esta altura o leitor deve estar se perguntando se de fato o professor de Filosofia tem essa obrigação de se envolver numa educação decolonial. Eu diria que sim, por dois motivos. Primeiro porque o despertar da Filosofia, nos "quatro cantos" onde ela surgiu, coincide com a não indiferença e o estranhamento que alguém tem em relação às coisas à sua volta. Depois, porque a Lei 11.645/2008 estabelece que isso seja feito, à medida que exige da educação básica pública e privada um ensino que contemple os múltiplos elementos da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira. Eximirmo-nos dessa obrigação faria de nós sofistas do nosso tempo (no pior sentido da palavra), meros transmissores de conteúdos e técnicas, sem o compromisso com a ética e com a indagação sobre a verdade.

Como bem diz Silva, "uma educação decolonial é aquela que se coloca contra a colonialidade, entendida como conjunto das relações intersubjetivas de dominação que permaneceram após o fim da colonização sob hegemonia eurocentrada" (2024, p. 9). A tarefa de educar deve agora visar a novas relações de poder mais baseadas na diversidade e na equidade, permitindo enxergar outros modos não mais subalternizados de ser, de viver e de produzir conhecimentos.

---

[3] Nesse sentido, uma das minhas preocupações era a de dar objetividade às informações que deveriam ser levadas para o texto – pela precisão da referência –, elegendo apenas uma obra de cada autor trabalhado. Vou listá-los aqui porque a experiência pode servir de inspiração a outros professores: *Pele negra, máscaras brancas* (Frantz Fanon); *Sócrates e Orunmilà*: dois santos padroeiros da filosofia clássica (Sophie Oluwole); *Enegrecer o feminismo*: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero (Suely Carneiro); *Mulheres, raça e classe* (Angela Davis); *Colonização, quilombos*: modos e significações (Antônio Bispo dos Santos); *Mulheres e deusas* (Renato Noguera); *Pequeno manual antirracista* (Djamila Ribeiro); *Racismo estrutural* (Silvio Almeida); *Ideias para adiar o fim do mundo* (Airton Krenak); e *O espírito da floresta* (Davi Kopenawa e Bruce Albert). Encontrei e disponibilizei aos estudantes todas essas obras em formato PDF.

Para isso, um inevitável embate tem que ser feito com a ciência, com o cristianismo, com a democracia representativa, com a economia de mercado e com o modelo ocidental de escola, uma vez que hoje eles são a base de manutenção do discurso e das práticas coloniais (Lopes; Simas, 2020, p. 14).[4]

Entre os passos que devemos dar, o primeiro é assumir uma postura antirracista dentro e fora do ambiente escolar, desenvolvendo uma consciência em nós mesmos e nos outros, pondo em prática estratégias para esse combate, na esteira do que sugere Djamila Ribeiro. Sabendo que o racismo herdado do colonialismo em parte se estabelece a partir da inferiorização dos bens simbólicos – crenças, danças, comidas, visões de mundo,[5] celebrações, modos de educar, etc. – daqueles que foram subalternizados, um passo seguinte deveria ser recuperar referências e conhecimentos ancestrais, isto é, a cultura tradicional de povos africanos e indígenas, anteriores ao colonialismo (Lopes; Simas, 2020, p. 14). No dizer de Silva, seria "[...] buscar meios para valorizar as trajetórias e lutas dos negros e dos povos originários para existir e resistir" (2024, p. 9).

Entro aqui na relação direta que a decolonização tem com a questão da identidade. A identidade é, no dizer de Arão, "[...] uma construção social e histórica, que se modifica de acordo com o

[4] Podemos dizer o que é colonialismo, inclusive lembrando que se trata de um conceito ligado aos antigos imperialismos, segundo esse autor, da seguinte maneira: Uma forma – deliberada – de dominação territorial, política, econômica e cultural – social, ideológica – dos povos europeus, aqui no Brasil, sobre africanos e indígenas, "estabelecendo" uma ideologia e uma hierarquia racial, utilizadas para justificar o processo de aculturação e de assimilação cultural forçada – pela violência, pela exploração, pelas desigualdades, pela subalternização nas relações de poder –, impondo elementos que acabam definindo a identidade (Arão, 2024, p. 4-5).

[5] Se a intenção é rejeitar o modo de ser colonial e fazer compreender outras possibilidades de existir, tomar um desvio e explorar o movimento de contracultura protagonizado pelas chamadas "tribos urbanas" também pode ser uma estratégia muito inspiradora.

contexto e as relações de poder" (2024, p. 13).[6] Ela é, continua o autor, "[...] um campo de disputa e de possibilidade, que envolve tanto a afirmação quanto a transformação do sujeito" (*Idem*). Romper com o colonialismo significa rejeitar os naturalizados moldes impostos às identidades, que agora, inspiradas na história de resistência, devem ser negociadas e híbridas (*Idem*, p. 13-14).[7]

Não é possível decolonizar o saber sem repensar as relações de poder e sem "ousar" outras possibilidades de ser. Esse processo "[...] exige uma reformulação nas concepções da educação brasileira, assim como na produção de materiais didáticos e nas práticas docentes" (Silva, 2024, p. 6). A luta contra os efeitos da colonialidade do saber tem um grau de radicalidade, porque é um projeto, pautado em novas aspirações e valores, alternativo e disfuncional ao capital (Segato, 2021, p. 11-13). Os verdadeiros protagonistas desta luta são pessoas que "[...] se reconhecem a partir das margens como sujeitos da História" (Mouján; Carvalho; Ramos Júnior, 2020, p. 13).

Nessa nova perspectiva decolonial, o foco é a valorização de outras identidades, o reconhecimento da diversidade e da pluralidade das experiências históricas e culturais dos muitos povos do mundo (Arão, 2024, p. 6). Neste outro foco, reconhecer a diferença, adverte Segato (2021, p. 14), não significa apenas direcionar o nosso olhar para conhecer o outro, mas nos permitirmos conhecer melhor a nós mesmos pelo olhar do outro.

Nós, professores de Filosofia, temos a obrigação de conhecer e viabilizar, além de outras filosofias, outras pedagogias e outras epistemologias,[8] para pôr efetivamente em movimento uma educação

---

[6] Arão define identidade como "[...] conjunto de características que definem um indivíduo ou um grupo, como a língua, a religião, a etnia, a história, os valores, etc." (2024, p. 4).

[7] No pensamento do autor há a defesa de uma mestiçagem identitária: "um mestiço brasileiro não é um branco europeu, nem um indígena, nem um negro africano, mas o resultado dessa mistura que guarda características das três etnias, mas não é nenhuma delas" (Arão, 2024, p. 12).

[8] Os autores traçam um breve histórico da crítica à colonialidade das pedagogias – das teorias e práticas pedagógicas –, baseando-se desde as análises de Frantz Fanon,

decolonial. Esse trabalho – assim o estou experimentando – começa por considerar a crítica sobre os lugares, formas de produzir e de validar conhecimentos, bem como as tentativas de tensionar tal cânone (Mouján; Carvalho; Ramos Júnior, 2020, p. 13). Continua por "[...] denunciar o imperialismo da tradição intelectual e a sua obra epistemicida – que extermina saberes e tecnologias [...]" (Lopes; Simas, 2020, p. 14).[9] E prossegue com a tomada de responsabilidade nas opções teóricas e metodológicas,[10] entendendo-nos como coimplicados no processo (Mouján, 2020, p. 39).

A opção por uma educação decolonial e por "outras" Filosofias, concretizadas em iniciativas como as que relatei no início, tem funcionado para mim como um novo aprendizado – uma formação continuada – sobre coisas que eu antes não compreendia ou que não conseguia tão bem fundamentar. Passo a discorrer sobre alguns autores e autoras, com suas respectivas obras, e os aprendizados que a partir deles tenho adquirido.

Sophie Oluwole, primeira nigeriana doutora em Filosofia, conseguiu, com sua obra *Sócrates e olrunmilá*: *dois patronos da filosofia clássica*, dar visibilidade ao antigo filósofo Orunmilá e à sua filosofia yorubá, provando duplamente que a desconsideração dos conhecimentos produzidos na África por africanos não acontece pela sua inexistência ou pela pouca "inteligência" que injustamente lhes é atribuída, mas pelo apagamento racista da identidade ancestral.

---

passando por uma grande variedade de autores como Walter Mignolo e Aníbal Quijano e culminando na proposição de modos insurgentes de aprender, como os de Rebeca Belloso e Mariana Alvarado (Moujá; Carvalho; Ramos Júnior, 2020, p. 13-22).

[9] A autora faz um alerta: "[...] em termos políticos e epistêmicos, ele forma parte de nossa memória e nossas biografias políticas, ao mesmo tempo tem ido além delas. Ele é um processo extremamente longo e complexo de crítica à colonialidade que tem seu núcleo de sentido situado na constituição de novos sujeitos históricos, políticos e sociais" (Mouján, 2020, p. 33).

[10] Entre as escolhas, a autora sugere a destotalização do conhecimento – a ambição de um saber definitivo –, o pressuposto da igualdade, a isegoria dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Mouján, 2020, p. 39).

Franz Fanon, importante pensador caribenho, em sua obra *Pele negra, máscaras brancas*, explicou como a pessoa negra, por causa da linguagem e da cultura predominante do colonizador, fica impedida de enxergar a si mesma com o seu próprio olhar (Fanon, 2008). No entendimento deste autor, a colonização gerou no negro um trauma psíquico que o "empurra" para uma fantasia racista – o amor branco como uma redenção –, por meio da qual ele pode existir e se afirmar como gente (*Idem*). Esse tipo de alienação apontado por Fanon, que sempre foi muito forte também em nosso país, é eficiente em apagar o orgulho do povo negro em relação à sua cultura ancestral e em reforçar as desigualdades sociorraciais, inclusive aquelas referentes ao acesso à educação (*Idem*).

A filósofa brasileira Suely Carneiro, em seu artigo *Enegrecer o feminismo*, apontou a violência sexual contra as mulheres negras, praticada no período colonial – violência romantizada até hoje – como determinante para a instalação das desigualdades de gênero e de raça e para a consequente formação das identidades e das relações humanas em nosso país (Carneiro, 2003). Em outras palavras, ela afirmou que as mulheres negras historicamente têm sofrido violências mais cruéis – por exemplo, a de verem retirados de seu colo seus filhos para amamentarem os filhos de seus senhores; ou a de serem vítimas de práticas variadas de eugenia – do que aquelas sofridas por mulheres brancas (*Idem*). A urgência de um "outro" feminismo, desta vez que defenda não apenas as pautas das mulheres negras, mas também das mulheres trans, das mulheres indígenas, enfim, de todas as mulheres, continua atual.

Angela Davis, filósofa estadunidense, no seu livro *Mulheres, raça e classe*, também aponta as origens das desigualdades e das violências praticadas contra a população negra no escravagismo (Davis, 2017). Explicando – com o conceito de interseccionalidade – que o entrelaçamento dos fatores sociais, como raça, gênero e classe, está na origem da formação da identidade de uma pessoa e da forma como ela se relaciona com a sociedade, a autora foi uma das

primeiras filósofas a militar em favor de um feminismo negro, empenhado em combater todas as formas de opressão (*Idem*).

Ao expor o conceito de "racismo estrutural", o filósofo e ex-ministro dos Direitos Humanos, Silvio Almeida, no seu livro com título homônimo, explica que, no Brasil, o racismo, de tão naturalizado, funciona como padrão de "normalidade" nas relações entre as pessoas (Almeida, 2019). Na prática, as pessoas negras em nosso país continuam sendo cotidianamente constrangidas, de forma institucionalizada, por causa de sua raça (*Idem*). Exemplos claros dessa realidade, segundo o autor, são a falta de representatividade das pessoas negras nos espaços de poder e também o fato de a população negra e pobre pagar proporcionalmente mais impostos em nosso país (*Idem*).

Propondo um caminho ao mesmo tempo teórico e prático, a premiada filósofa brasileira Djamila Ribeiro, no seu *Pequeno manual antirracista*, oferece ao leitor uma embasada reflexão antirracista, apontando estratégias capazes de produzir uma efetiva transformação social (Ribeiro, 2019). De acordo com a autora, as pessoas devem, por exemplo, ficar atentas ao próprio racismo internalizado, ler autores negros, conhecer seus próprios desejos e afetos, reconhecer-se como vítimas do racismo ou como detentoras de privilégios, cada uma no seu lugar de fala (*Idem*). Para ela a implantação de políticas afirmativas é indispensável se de fato se quiser outra realidade mais justa e igualitária no país (*Idem*).

Ao colocar em evidência algumas sociedades alternativas, o quilombola conhecido como Nêgo Bispo, em sua obra *Colonização, quilombos*: *modos e significações*, aponta, relembrando a história das resistências no Brasil – como Palmares e Canudos –, exemplos de comunidades livres e autossustentáveis (Santos, 2015). Em seu escrito, Nêgo Bispo denuncia o modelo econômico brasileiro pouco ou nada preocupado com o respeito ao meio ambiente e com a vida do ser humano; e apresenta a biointeração, comum aos quilombos, aos terreiros das religiões de matriz africana e aos grupos de capoeira, como uma alternativa civilizatória (*Idem*).

Enfatizando a importância da herança ancestral, o professor, filósofo e escritor Renato Noguera, em seu livro *Mulheres e deusas*, ajuda a refletir sobre como divindades e figuras míticas femininas, como Atena, Oxum, Liríope, Eva e Naiá, podem nos fazer entender o ser feminino hoje (Noguera, 2017). Mais que isso. Para ele, as narrativas míticas de origem grega, iorubá, judaico-cristã e guarani revelam muito sobre as divisões de gênero e sobre a construção também da figura masculina que temos hoje (*Idem*).

No entendimento do autor indígena Airton Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, as corporações inventaram o "mito da sustentabilidade" para encobrir outro entendimento – dos povos "não civilizados" que aqui já existiam – sobre a natureza (Krenak, 2017). De acordo com Krenak, os predatórios padrões de produção e de consumo, movidos por uma razão instrumental – aquela mesma denunciada por Adorno e Horkheimer – e voltados para o desperdício e para a acumulação de capital, esses sim significam estupidez e irracionalidade (*Idem*). Para ele, o conceito ocidental de humanidade criado pelas instituições acabou equivocadamente a homogenizando, isto é, negando sua subjetividade e sua diversidade (*Idem*). O resultado disso, ele adverte, foi a consideração das pessoas apenas como consumidores e não como cidadãos (*Idem*). Krenak defende que o meio ambiente e a humanidade deveriam ser pensados, recuperando a compreensão indígena, como inseparáveis (*Idem*). A vida, nessa compreensão, deve estar no topo das prioridades: o cuidado e o respeito com toda a natureza, ao não ignorar sua dimensão sagrada, é o cuidado e o respeito com a própria vida e com a vida de todos (*Idem*). O autor finaliza seu livro lembrando que os antepassados indígenas, com estratégias criativas, resistiram a esse irracional modelo ocidental de civilização e conseguiram ser e viver de outras maneiras, indicando como é possível evitar o fim do mundo (*Idem*).

Por fim, Davi Kopenawa, em seu *O espírito da floresta* – escrito em parceria com Bruce Albert –, lembra que se a floresta viva morrer – se o espírito ou o sopro vital ali presente for para longe –, a natureza

entrará em desequilíbrio e não haverá mais condições para a vida humana: calor, desastres, fome e outros tantos problemas que ameaçam a sobrevivência da humanidade (Kopenawa; Albert, 2023). O autor alerta que é preciso estar atento aos direitos, às sensibilidades, às mensagens, à voz dos não humanos – das árvores, dos rios, dos animais, dos insetos, do vento, do sol, da lua, das estrelas – porque deles também é formado o espírito da floresta (*Idem*).

Todos esses autores corroboram a ideia – inevitavelmente marxista – de que, se o problema é estrutural, é necessário modificar a estrutura, algo que não acontece em curto prazo, nem com soluções fáceis, muito menos sem luta. As mudanças precisam se confirmar por meio de políticas públicas que garantam efetivamente dignidade e equidade entre a população. E depois disso é preciso ainda vigiar sobre os avanços legais já conquistados.

2. Por uma "aproximação" entre Filosofia e Projeto de Vida

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto de Vida deveria ser o eixo central da prática escolar, ponto de partida para a definição dos itinerários formativos dos estudantes e para o discernimento sobre as decisões importantes de sua vida (Brasil, 2018, p. 464-472). Ao elaborar seus Projetos de Vida, diz a BNCC (*Idem*, p. 481), "[...] os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter". Danza e Silva (2020, p. 212) chegam a pensar o Projeto de Vida como aquele trabalho que daria aos jovens condições de desenvolverem neles mesmos as dez competências da educação básica propostas na BNCC.

Já defendi e até consegui demonstrar razoavelmente, em outros textos,[11] uma aproximação "não forçada" entre Filosofia e Projeto de

[11] Um deles, intitulado *Aproximações entre filosofia e projeto de vida*, foi elaborado em coautoria com alguns estudantes do Pibid de Filosofia da UFPE – sob minha

Vida. Numa primeira ocasião, foi possível apontar alguns temas – ou algumas unidades de sentido – do Projeto de Vida – precisamente a relação entre adolescência, Filosofia e Projeto de Vida; o Projeto de Vida pensado na tessitura de uma tríplice temporalidade; e o protagonismo como cuidado de si –, a título de demonstração, a partir de uma ótica predominantemente filosófica, com a salutar "presunção" de dar mais profundidade à reflexão que este componente curricular deve provocar no estudante. Em outra ocasião, alertei sobre o fato de professores de Filosofia estarem assumindo o componente curricular Projeto de Vida aqui em Pernambuco e tentei argumentar a respeito da pertinência dos grandes temas deste componente curricular – *autoconhecimento*, *relação com o outro* e *meu papel no mundo* – com a Filosofia, admitindo que este poderia ser um espaço "a mais", em que reconhecidamente poderíamos desenvolver o nosso trabalho (Santos, 2024).

Uma análise dos principais documentos que normatizam o novo Ensino Médio pode nos ajudar ainda mais a ver essa "aproximação" entre a Filosofia e isto que o Currículo de Pernambuco considerou um "novo e estratégico componente curricular" (Pernambuco, 2021, p. 44; 70). A BNCC, por exemplo, diz esperar do estudante "[...] uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana" (*Idem*). Isso, obviamente, é uma ambição infundada se não houver a presença da Filosofia.[12] Algumas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) são genuinamente filosóficas e precisam ser problematizadas, porque são consideradas essenciais a

supervisão – e ainda deve ser publicado nos próximos meses, em uma coletânea, pela Editora da UFPE.

[12] Ali mesmo, a BNCC diz esperar exatamente isto da Filosofia: que ela seja "[...] o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos" (Brasil, 2018, p. 472).

vários campos do conhecimento e do trabalho, assim como ao desenvolvimento de muitas competências e habilidades.[13]

A estruturação do Projeto de Vida nos livros didáticos segue uma exigência depreendida da própria BNCC, correspondente às três dimensões do desenvolvimento juvenil (Brasil, 2018, p. 17-18). Trata-se de um processo de tomada de consciência e de desenvolvimento do educando num primeiro momento mais voltado para a dimensão pessoal, para o conhecimento de si, um discernimento sobre suas aspirações, interesses, potenciais e desafios[14] (*Idem*, p. 25; 561). Num segundo momento, o foco é a formação cidadã, a relação do estudante com o outro, buscando "[...] estimular, nos jovens, a ampliação dos seus relacionamentos interpessoais e a adoção de um comportamento respeitoso e ético, na perspectiva das regras de uma boa convivência" (Brasil, 2018, p. 18);[15] por fim, a atenção é dirigida à dimensão profissional e à

[13] Sejamos mais objetivos, com alguns exemplos: as categorias da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas mais relacionadas à Filosofia seriam "Tempo e Espaço", "Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética" e "Política e Trabalho" (Brasil, 2018, p. 562-569); entre os campos de conhecimento e de trabalho, foram listados o social, o pessoal, o das práticas de estudo e pesquisa, o midiático-jornalístico, o de atuação na vida pública e o artístico (Brasil, p. 488-489); um exemplo de competência é a segunda dessa área de Humanas: "[...] elaborar argumentos, [...] fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis" (Brasil, 2018, p. 556), a qual requer uma filosofia da ciência (*Idem*); entre as habilidades, podemos citar a "Compreensão de dados e de textos" (Brasil, 2018 p. 570), que exigiria, por exemplo, além de um aguçado senso crítico, uma aproximação com a teoria do conhecimento e com a teoria da interpretação.

[14] A BNCC (Brasil, 2018, p. 18) detalha os objetivos a serem alcançados nesta dimensão: os estudantes, orientados pela escola, devem identificar seus próprios interesses e necessidades; assumir postura de estudante; estabelecer para si objetivos e metas; refletir sobre sua relação com o outro e com o bem comum; compreender as próprias emoções, para lidar bem com elas; abrir-se a outras culturas, pessoas e ideias; identificar caminhos e estratégias para driblar as dificuldades; perseguir a realização de seus sonhos e enfrentar, sem medo, o futuro.

[15] No entender de Prado (2020, p. 124), de fato esta é a dimensão em que se concretizam coisas como autonomia, interesse profundo, cuidado de si e responsabilidade. Espera-se da escola que ela seja capaz de provocar uma reflexão ética em relação ao exercício da cidadania, que leve o estudante a conhecer seus

contribuição, num sentido mais amplo, que o estudante pode dar à sociedade (Brasil, 2018, p. 18; Pernambuco, 2021, p. 44-46).[16]

Esse itinerário, dividido em três módulos, sugere que é preciso, no dizer de Prado, "[...] praticar um cuidado consigo e, então, ampliar esse exercício na direção de um cuidado com o outro e com o mundo" (2020, p. 181). Nas palavras de Danza e Silva, esse exercício "[...] acompanha a construção da identidade, orienta os processos de tomada de decisão ao longo da vida e dá sentido à inserção dos jovens no mundo" (2020, p. 212).

Numa análise dos livros didáticos de Projeto de Vida ofertados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, três deles fazem mais abundantemente a "aproximação" que estamos buscando. O primeiro, *Tecer o futuro* (Campos, 2020), traz a perspectiva de uma educação integral: "[...] união entre corpo e mente, entre aspectos afetivos e cognitivos, alcançando [...] as esferas da prática, da política e da vida social crítica e consciente" (*Idem*, p. 218). O segundo livro é *Pensar*, *sentir e agir* (Fraiman, 2020), inspirado nas Neurociências, segundo as quais "[...] é a partir de imagens internas que o cérebro recruta neurônios capazes de produzir sentimentos e ações congruentes com os objetivos mais profundos do indivíduo" (*Idem*, p. 212). Na compreensão deste autor, "[...] a base fundamental de um projeto de vida está alicerçada no autoconhecimento e na capacidade crítica de ler as realidades" (*Idem*). O terceiro livro é *Projeto de vida*: *histórias que inspiram* (Prado, 2020), o único escrito por um autor com inteira formação acadêmico-filosófica. O autor relaciona sabedoria teórica, para entender a regularidade da natureza, e sabedoria prática, mais apropriada à preparação ao inesperado (*Idem*, p. 5). Ele propõe um aprendizado prático tirado das experiências de alguns personagens da literatura

direitos e deveres; a um senso de coletividade e de empatia, inclusive nos ambientes virtuais; a procurar efetivas soluções para os reais problemas; a orgulhar-se de sua pertença familiar, escolar e comunitária (Brasil, 2020, p. 18).

[16] O empreendedorismo estava sendo proposto como ocupação profissional ideal, que levaria ao sucesso os jovens das classes populares. Quando, no máximo, se realmente largamente ofertado, ele deveria ser entendido apenas como "plano B".

que, embora fictícios, ajudam num melhor preparo para a realidade, que é complexa e imprevisível (*Idem*, p. 195). São muitos os filósofos chamados à discussão nessas obras,[17] com uma diferença de abordagem realmente muito mais profunda e interessante.

Fica evidente, no final das contas, a aproximação entre Filosofia e Projeto de Vida, verificada na transversalidade dos conteúdos dos currículos de ambos e na possibilidade de oferecer perspectivas filosóficas que possibilitem aos estudantes caminhar, na viagem do Ensino Médio, na instigante companhia da Filosofia.

3. Considerações finais

Tanto considerando a urgente necessidade de se tomar partido na educação decolonial, quanto admitindo as aproximações entre Filosofia e Projeto de Vida, o Ensino de Filosofia, mesmo sendo ainda tão "jovem", talvez já tenha que fazer uma autocrítica similar àquela feita pela Antropologia, apontada por Segato (2021, p. 13). Parafraseando a autora,[18] mas tentando não confundir isso com um pragmatismo, talvez tenhamos que nos engajar em uma *filosofia por demanda*, deixando-nos interpelar pelas questões mais existenciais da humanidade (*Idem*).

---

[17] Só para termos uma ideia do que esses autores fizeram, a título de exemplo, o primeiro, para falar da "liberdade", colocou no debate Aristóteles, Descartes, Rousseau, Sartre, Foucault e Bauman (Campos, 2020, p. 116); para tratar da "memória", convocou Platão, Aristóteles, Bergson, Ricoeur, Le Goff, Freud e Bakhtin (*Idem*, p. 54); o segundo, para tratar do "sentido da vida", abordou Nietzsche e Sartre (Fraiman, 2020, p. 14); para falar do conceito de "bem comum", inseriu no debate os três filósofos italianos Norberto Bobbio, Gianfranco Pasquino e Giovanni Matteucci (*Idem*, p. 102); o último, para tratar da "investigação das leis naturais", colocou na conversa Hobbes, Descartes, Hume, Lavoisier, Bergson e Einstein (Prado, 2020, p. 15); e para discutir a "relação entre razão e paixão", convocou os estoicos Erasmo de Rotterdam e Heidegger (*Idem*, p. 46).

[18] A proposta da autora em favor de uma antropologia por demanda começa pela "[...] disponibilidade de antropólogas e antropólogos serem interpelados por comunidades e povos que lhes colocam suas 'demandas' e permitem, assim, que sua 'ciência' obtenha um lugar e uma razão no caminho do presente" (Segato, 2021, p. 13).

Sobre o problema da identidade, cabe ainda fazer algumas considerações, por se tratar de um conceito complexo e polêmico, a ser pensado no conjunto das relações humanas e a partir das diferenças (Arão, 2024, p. 11). Há muitas coisas a considerarmos antes de dizermos quem somos nós. Lembro, de início, a ideia que resulta de um diálogo entre os autores Aníbal Quijano, Leopold Senghor e Marcien Towa, segundo a qual buscar uma identidade decolonial – a negritude a ser afirmada – não significa querer resgatar uma essência negra ou africana[19] – mais relacionada ao passado, ao lugar de origem ou a um conjunto fechado de valores – , mas admitir outras possibilidades de definição identitária – centrada na ressignificação, na autocriação, na pergunta "quem podemos ser?" (*Idem*, p. 6-12).[20] Arão (2024, p. 13) defende que não se pode, portanto, reduzir a questão a uma simples afirmação identitária enquanto recurso político, sem considerar a diversidade e a complexidade dos processos de identificação. Para o autor, a identidade tem um caráter artificial, fluido – ou dinâmico – e ficcional, ela não é estável nem segura, ela não equivale a uma essência (*Idem*, p. 10-11).

Os muitos estudos decoloniais demonstram que o pensamento africano e indígena, para ser considerado filosófico, não deixa a desejar em termos de complexidade, sofisticação e profundidade. Há, no entanto, um imenso trabalho ainda a ser feito na esteira de autores como Sophie Oluwole e Renato Nogueira, com relação aos conhecimentos africanos, e Airton Krenak e Davi Kopenawa, com

[19] Towa afirma, por exemplo, que, no lugar de pensar o africano ligado mais à emoção e menos à razão, é mais correto pensá-lo como possuidor de uma razão sensível – como um reconhecimento de uma espécie de mestiçagem cultural –, mais "atenta" às emoções, ao ritmo, à oralidade e à comunhão com a natureza (2024, p. 7-8).

[20] Em outras palavras, diz Arão, "[...] a perspectiva dos Estudos Culturais propõe uma forma de luta política que não seja baseada em um passado mítico e não tenha como objetivo a descoberta das origens e a preservação das características que surgem dessa narrativa" (2024, p. 12).

relação aos conhecimentos indígenas, que permitam outros saberes, outras relações de poder e outros modos de ser.

A maior contribuição que nós, professores de Filosofia, temos a oferecer à escola e à educação é nossa presença significativa. Nosso posicionamento informado, crítico e ponderado, nossa postura ética e humanista, nossa prática ousada e criativa. Isso faz diferença nos lugares onde estamos. Se isso não for uma divagação, a Filosofia deveria estar muito mais permeada na formação continuada dos profissionais de educação, em projetos interdisciplinares dentro do currículo e do calendário letivo e nas políticas públicas de todos os entes federativos.

Não seria de tudo ruim, no sentido de encontrar tempos e espaços "a mais" para estender e aprofundar o Ensino de Filosofia, ousar abordagens filosóficas – sem cair nas armadilhas mercadológicas do Novo Ensino Médio –, como já dissemos, para o Projeto de Vida e para outros componentes curriculares, como "Iniciação Científica" ou "Protagonismo Juvenil". Disciplinas eletivas como a de "Lógica", a de "Bioética" ou a de "Argumentos filosóficos", que foram disciplinas que lecionei, também foram espaços astuciosamente aproveitados para aumentar o tempo de convivência dos nossos estudantes com a reflexão filosófica. O que esperamos de tudo isso? Justamente, os "efeitos" da Filosofia!

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARÃO, Cristian. *Colonialismo e identidade*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda. *Tecer o futuro*: você, os outros, o mundo ao redor: Projeto de vida. volume único. São Paulo: Saraiva, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003. cap. 7, p. 49-58.

DAVIS, A. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. *Pensar, sentir e agir*: Ensino Médio. volume único. São Paulo: FTD, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *O espírito da floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas*: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MOUJÁ, Inés F.; CARVALHO, Elson S. Silva; RAMOS JÚNIOR, Dernival V. (Orgs.). *Pedagogias de*(*s*)*coloniais*: saberes e fazeres. Tradução de Mery Andrades, Dernival Venâncio Ramos Júnior e Sariza Oliveira Caetano Venâncio. Tocantins: Nuvem, 2020.

NOGUERA, Renato. *Mulheres deusas*: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OLÚWỌLÉ, S. B. *Sócrates and Òrúnmìlá*: Two Patron Saints of Classical Philosophy. 3rd ed. Lagos, Nigeria: ARK Publishers, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Currículo de Pernambuco*: ensino médio. Recife, 2021. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

PRADO, Tomás. *Projeto de vida*: histórias que inspiram. Manual do Professor. Rio de Janeiro: Editora Ponte, 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos*: modos e significações. Brasília: Ed. UnB, 2015.

SANTOS, Marcelo Alves. Filosofia: por que ensino? Como ensino?. *In*: MATOS, Junot Cornélio (Org.). *Filosofia*: por que ensino? Como ensino?. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios*: e uma antropologia por demanda. Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Janaina Guimarães e. *Relações étnico-raciais*: educar para o reconhecimento e valorização da diversidade e da diferença. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2024.

ESCOLA NEOLIBERAL NO BRASIL

Nathalli Kallyza de Oliveira Silva[21]

A educação neoliberal é como um estilo de vida. É basicamente um jeito de fazer as coisas, uma maneira de governar que nos incentiva a focar em nossos próprios caminhos de desenvolvimento, criando, assim, uma espécie de correnteza coletiva. Essa correnteza se encaixa em um plano chamado de "educacionalização", conforme Saraiva e Lockmann explicam em seu estudo de 2019. Isso quer dizer que, no mundo do neoliberalismo, a educação não pertence mais apenas ao Estado ou às escolas. Ela deve se infiltrar em todos os lugares e conversas, moldando uma nova visão de sociedade.

Nesse contexto, o neoliberalismo começa a moldar a própria estrutura da educação, introduzindo uma abordagem pedagógica que se concentra em estratégias de gestão empresarial. A escola passa a refletir os termos e práticas comuns no mundo financeiro, com educadores lidando com indicadores de desempenho, metas de produtividade, flexibilidade extrema nos currículos e até mesmo uma abordagem mais comercial nas interações humanas, de modo que aprender é equiparado a empreender. Conforme apontado por Costa (2009), esse modelo de governo refletido na prática educacional coloca uma pressão significativa sobre a ideia de empreendedorismo, tornando-o uma condição fundamental para a educação.

Olhando para as ideias provocativas de Foucault em *Nascimento da biopolítica* (2012), conseguimos entender um pouco mais sobre como o pensamento neoliberal se estrutura e como isso se relaciona com a educação. Foucault aponta para o início do neoliberalismo nos

[21] Mestra em Filosofia no Mestrado Profissional PROF-FILO.

Estados Unidos, destacando o papel político e epistemológico dos estudos da Escola de Chicago na primeira metade do século XX. Em termos políticos, os economistas dessa escola foram críticos severos do plano de reconstrução da Europa pós-guerra.

No decorrer dos anos 70, o neoliberalismo dos Estados Unidos se estabelece como um modelo global dominante. Não só busca diminuir o papel do Estado na vida das pessoas, mas também introduz experiências que moldam as instituições, enfatizando a importância do mercado financeiro como regulador das práticas sociais, da forma como as pessoas se veem e dos seus planos de vida. É mais do que apenas um conjunto de ideias; o neoliberalismo cria uma mentalidade centrada nos valores do mercado financeiro. Na educação, isso se reflete na ascensão e disseminação da teoria do capital humano. Essa teoria, surgida nos anos 80, é adotada por muitos países ocidentais como uma forma estratégica de governança.

Ao analisarmos de perto as palavras de Foucault, podemos resumir esse fenômeno de forma bastante clara.

> O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão de análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar, em termos estritamente econômicos, todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era considerado, não econômico (Foucault, 2012, p. 303).

O aspecto não econômico do conceito de capital humano, destacado por Foucault (2012), é bastante intrigante. Ele nos leva a considerar que o capital humano não se limita apenas a habilidades e conhecimentos úteis para o trabalho, mas também abrange atitudes que geram valor econômico nas interações sociais do dia a dia. Na verdade, o capital humano vai além de uma simples teoria; ele se relaciona com o constante desenvolvimento das habilidades das pessoas. Em outras palavras, o capital humano transforma o trabalhador em empreendedor de si mesmo, incentivando-o a buscar não apenas um retorno financeiro, mas também a realização

dos seus desejos pessoais, como se fosse uma empresa. Diante disso, surge a pergunta: qual é o verdadeiro valor do capital humano no contexto educacional?

A necessidade de uma resposta que pelo menos nos satisfaça nos faz perceber algumas questões importantes. Primeiro, que esse modelo de governança introduz na educação uma abordagem econômica como critério de validação. Klaus, Hattge e Lockmann (2015) apontam que isso se manifesta na constante administração das condutas dos envolvidos no processo educacional. Segundo, o conceito de capital humano distorce os princípios econômicos tradicionais para se encaixarem no contexto educacional. E por fim, o capital humano molda a experiência de aprendizagem, de modo que os estudantes são incentivados a se verem como defensores dos interesses econômicos desde cedo. Ou seja, em vez de estudar para desenvolver autonomia e pensamento crítico, os estudantes são ensinados a se adaptarem desde cedo à lógica financeira, ajustando-se subjetivamente aos mecanismos de controle neoliberal.

Ainda sobre as implicações do capital humano na educação, é importante mencionar que o neoliberalismo nos Estados Unidos adota uma estratégia que desarticula a relação entre capital e trabalho. Isso significa que há um refinamento no controle exercido por meio de uma nova dinâmica entre capital e renda. Em outras palavras, o neoliberalismo altera o papel da mais-valia como fonte de exploração e potencial revolta, sugerindo que, desde os primeiros anos na escola, o indivíduo já está imerso em uma mentalidade que valoriza mais a obtenção de renda do que a valorização do trabalho em si. Essa mudança na percepção da relação entre capital e trabalho tem implicações profundas na forma como a educação é estruturada e como os estudantes são preparados para o mercado de trabalho. Em vez de incentivá-los a buscar um senso de propósito e realização no trabalho, o foco está na maximização da renda e na adaptação às demandas do mercado, desde os primeiros anos de escola. Essa abordagem pode moldar a forma como os estudantes veem seu papel na sociedade e influenciar suas escolhas de carreira e valores pessoais.

Nesse contexto, no final do século passado, a Unesco desenvolveu dois relatórios que claramente refletiam a influência da racionalidade neoliberal da Escola de Chicago. O primeiro, de 1971, explorava as possíveis interações entre uma cidade educativa e a ideia de educação permanente. O segundo, liderado por Jacques Delors nos anos 90, apresentava os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, fazer, conviver com os outros e ser. Não vamos entrar em detalhes exegéticos sobre cada pilar, mas é importante destacar como essas ideias funcionam como instrumentos de governança. Esses documentos mostram por que, seguindo a linha da Escola de Chicago, a educação deve ser vista como um processo contínuo de reforma. Ou seja, a educação neoliberal é vista como um ciclo constante de inovação, criatividade, competição e competitividade, especialmente voltada para o mercado econômico.

No entanto, conforme ressalta Noguera-Ramirez (2011), é crucial reconhecer a ligação entre os impactos da racionalidade neoliberal na governança e a educação, não apenas no âmbito das políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, mas também em seus efeitos dispersos e nos processos de subjetivação. Essa observação sugere que a governança neoliberal deve ser entendida como um esquema complexo, uma interação entre economia, cultura, história, política e subjetividades.

Todas essas forças estão em constante interação, gerando experiências que envolvem o governo de si, dos outros e da própria biopolítica. Em outras palavras, além de uma análise estrutural, é importante considerar os processos de subjetivação ao examinar a governança neoliberal na educação. Esses processos envolvem a produção de uma ética peculiar, na qual discursos e práticas influenciam diretamente a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo.

> Essa derivação e esse deslocamento devem ser entendidos no sentido de que a relação consigo adquire independência. É como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma

> relação consigo, constituir um lado de dentro que se encrava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a *enkrateia*, a relação consigo como domínio, "é um poder que se exerce sobre si mesmo dentro do poder que se exerce sobre os outros" (quem poderia pretender governar os outros se não governa a si próprio?), a ponto de a relação consigo tornar-se "princípio de regulação interna" em relação aos poderes constituintes da política, da família, da eloquência e dos jogos, da própria virtude (Deleuze, 2005, p. 107).

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser considerada uma parte do âmbito social e político, passando a ser vista como uma entidade do mercado, operando de forma semelhante a ele. De acordo com Albert Hirschman, esse discurso baseia-se na "tese da ameaça", uma estratégia retórica que destaca os perigos de estagnação que o Estado de Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa, para a produção de bens de consumo, máquinas, mercado e para a nova ordem mundial. No Brasil, embora não tenhamos um Estado de Bem-Estar Social como na Europa, a retórica neoliberal é praticamente a mesma.

O discurso neoliberal atribui ao envolvimento do Estado em políticas sociais a origem de vários problemas econômicos e sociais, como inflação, corrupção, desperdício, ineficiência dos serviços e privilégios dos funcionários. Ele defende uma reforma administrativa e fala em reestruturar o Estado para torná-lo mínimo, argumentando que, sem essa reforma, o país corre o risco de ficar excluído da "nova ordem mundial".

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e define três principais objetivos para ela:

1. Vincular a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica às demandas do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Ela argumenta que o setor empresarial tem interesse na educação, pois busca uma força de trabalho qualificada, capaz de competir tanto no mercado nacional quanto internacional. A retórica neoliberal também menciona uma nova vocacionalização, que consiste em profissionalizar os alunos dentro de uma formação geral, na qual a aquisição de habilidades técnicas, como informática e conhecimento em matemática e ciências, é enfatizada. Ela valoriza

técnicas de organização, raciocínio estratégico e capacidade de trabalho cooperativo. É importante lembrar, conforme Michael Apple aponta, que, na sociedade contemporânea, a pesquisa científica se torna um capital técnico-científico. As grandes empresas exercem controle sobre a produção científica e a utilizam de várias maneiras:

a) controlando patentes de produtos de tecnologia científica, o que lhes permite antecipar tendências no mercado;

b) conduzindo pesquisa científica industrial internamente;

c) influenciando o que Michael Apple chama de pré-requisitos do processo de produção científica, como escolas e, especialmente, universidades, onde conhecimentos técnico-científicos são gerados. A integração da universidade à produção industrial baseada em ciência e técnica transforma a ciência em capital técnico-científico.

2. O segundo objetivo é transformar a escola em um veículo para a transmissão dos princípios doutrinários do neoliberalismo. Isso implica adaptar a escola à ideologia dominante, garantindo que ela também sustente os pontos de vista predominantes. A hegemonia, nesse sentido, envolve a construção da realidade simbólica, que é amplamente influenciada pelos meios de comunicação de massa na nossa sociedade, mas a escola desempenha um papel significativo na disseminação da ideologia oficial. Para os neoliberais, o desafio é que nas universidades e escolas, ao longo das últimas décadas, tanto o pensamento dominante quanto o pensamento crítico têm coexistido em várias áreas do conhecimento e em diversas práticas pedagógicas dialógicas e alternativas. Nesse contexto, transformar a universidade e a escola em veículos de transmissão da ideologia neoliberal requer um reforço no controle para garantir que essas instituições cumpram de forma mais eficaz sua função de reproduzir a ideologia dominante.

3. O terceiro objetivo é transformar a escola em um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. No entanto, essa abordagem é contraditória, pois, enquanto os neoliberais

condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação em seus discursos, na prática não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para promover seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Enquanto o liberalismo político clássico considerava a educação como um direito do homem e do cidadão, o neoliberalismo, de acordo com Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, ao abordar a escola dentro do contexto do mercado e das técnicas de gerenciamento. Isso resulta no esvaziamento do conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. Para o neoliberalismo, os alunos e os pais são vistos como consumidores.

Uma recomendação do Banco Mundial que reflete essa visão é a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. Parte do que é atualmente oferecido gratuitamente deveria ser transformado em serviços pelos quais os estudantes teriam que pagar. Para isso, eles poderiam receber empréstimos do Estado ou bolsas.

De acordo com Santana (1996), o liberalismo é fundamentado em três princípios essenciais: o individualismo, a propriedade e o papel do Estado. Nessa perspectiva, cabe ao Estado garantir a liberdade individual dos cidadãos, permitindo que busquem a conquista de propriedades e bens materiais dentro da ordem capitalista.

A noção de liberdade individual também se reflete na emancipação do homem moderno, especialmente nos campos da religião e da economia. Na esfera religiosa, a ideia propaga que todos têm os mesmos direitos perante Deus, incentivando cada indivíduo a desenvolver seus talentos e esforçar-se na busca por uma vida melhor.

A função da escola é muitas vezes interpretada como a de preparar os indivíduos para atender às demandas do sistema capitalista. Isso implica moldar os alunos de acordo com as exigências do mercado de trabalho. A escola, então, vê-se diante do

desafio de formar dois grupos distintos de indivíduos: aqueles da classe popular, preparados para se inserirem no mercado de trabalho e se adaptarem às condições laborais, e aqueles da classe mais privilegiada, que frequentemente possuem capital econômico, social e cultural.

Em um contexto de governo neoliberal capitalista e globalizado, a educação assume o caráter de uma mercadoria na sociedade do conhecimento. Nessa realidade, o acesso à educação torna-se uma exigência para todos, independentemente da forma como é obtida, da qualidade oferecida ou dos meios disponíveis para adquiri-la.

Em uma sociedade caracterizada pela livre concorrência, o neoliberalismo busca que os indivíduos dependam principalmente da sorte ou do acaso para alcançar o sucesso, conforme destacado por Santana.

> No regime de concorrência, [...] Hayek salientava que tanto quanto a habilidade e a previdência de cada indivíduo, eram também importantes a sorte e o acaso na determinação de cada "destino". A capacidade e a sorte de cada indivíduo, numa sociedade onde predominasse a concorrência, eram consideradas fatores importantes para determinar quais seriam os afortunados e os fracassados (Santana, 1996, p. 174).

Ao contrário do argumento apresentado por Hayek, conforme observado por Bourdieu (2010), o sucesso ou fracasso escolar de um indivíduo não é determinado pela sorte ou pelo acaso, mas sim por fatores como classe social, etnia, raça, sexo e outros aspectos sociais. Cada pessoa está inserida em uma realidade social que a influencia profundamente.

No contexto neoliberal, a escola corre o risco de negligenciar essa realidade social de cada aluno. Quando isso acontece, sua função limita-se a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais existentes, em vez de contribuir para superá-las.

Em um governo que se autodenomina "democrático", é preocupante quando os cidadãos se veem obrigados a depender da sorte ou do acaso, em vez de receberem apoio governamental para

lidar com questões políticas, cobranças e relações sociais. A sorte não é um recurso confiável para enfrentar esses desafios.

No próximo tópico, será abordado como a sorte também desempenha um papel na educação, de modo que aqueles considerados "sortudos" por terem acesso desde cedo à cultura de elite têm maior probabilidade de sucesso no sistema de livre concorrência.

Escola neoliberal no Brasil

O tratamento constitucional dado à educação reflete ideologias e valores fundamentais. Como observado por Herkenhoff (1987), "a educação não é um assunto isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Ou seja, a educação é intrinsecamente uma questão política".

A perspectiva política e o caráter público da educação são destacados na Constituição Federal de 1988. Isso se evidencia não apenas pela definição explícita de seus objetivos, mas também pela estruturação do sistema educacional como um todo.

Na Constituição Federal de 1988, o direito à educação é reconhecido como um direito social, conforme estipulado no artigo 6º. Além disso, um título inteiro da Ordem Social é dedicado à educação, em que se atribuem responsabilidades ao Estado e à família, abordando temas como acesso e qualidade, organização do sistema educacional, financiamento e distribuição de encargos e competências entre os diferentes níveis da federação.

Em resumo, o tratamento constitucional do direito à educação está profundamente ligado à busca pela igualdade, que é um dos pilares dos direitos fundamentais. Os direitos sociais, como o direito à educação, têm o propósito de garantir uma igualdade real, assegurando que todos tenham acesso mínimo aos recursos econômicos, sociais e culturais necessários, especialmente para aqueles que não conseguem obtê-los por conta própria. Essa garantia

básica é essencial para que cada indivíduo possa verdadeiramente desfrutar das liberdades proporcionadas pelo sistema legal.

Entre as diversas normativas que derivam da Constituição e influenciam o sistema educacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu processo de elaboração remonta a 1988, anterior à promulgação da nova Constituição. O primeiro esboço da lei foi apresentado à comissão de Educação em novembro daquele mesmo ano. Após um longo processo, a Lei foi finalmente aprovada como lei ordinária pelo Congresso Nacional (Lei 9.394, de 17 de dezembro de 1996), recebendo a sanção do presidente da República em 20 de dezembro de 1996 e sendo publicada no *Diário Oficial da União* em 23 de dezembro de 1996, na seção I (Pinho, 1998, p. 19).

Durante os anos 1990, ocorreram mudanças significativas nos padrões de intervenção do Estado, reflexo das transformações nas relações sociais capitalistas influenciadas pelo neoliberalismo. Nesse contexto, o Brasil adotou políticas e reformas educacionais alinhadas com diretrizes de organismos internacionais, como evidenciado pela implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Conforme observado por Gracindo (1998), toda lei reflete uma posição política e estabelece uma forma de administração, sendo o resultado final de conflitos entre as forças políticas envolvidas no processo legislativo. É notável a interconexão entre política e educação, em que a primeira busca concretizar os objetivos da segunda, dando forma às diretrizes estabelecidas. Surge, então, a questão: a LDB incorpora ideias neoliberais? Sim, essa influência é perceptível. Alguns aspectos relevantes da lei indicam isso, como a priorização do Ensino Fundamental como responsabilidade do Estado e dos municípios, enquanto a Educação Infantil é delegada aos municípios, evidenciando uma descentralização de poderes e responsabilidades, o que se alinha com preceitos neoliberais.

> [...] o desaparecimento de um poder centralizador permitiria que a maioria das atividades de serviço do governo poderia ser delegada vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes

> coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior (Bianchetti, 2005, p. 101).

É importante salientar que a autonomia concedida é, em grande medida, de natureza administrativa. Aspectos como avaliações, escolha de livros didáticos, definição de currículos, programas educacionais, conteúdos e critérios de supervisão e fiscalização permanecem centralizados e controlados. No entanto, em termos financeiros, como infraestrutura, fornecimento de merenda e transporte escolar, há uma descentralização. Além disso, é relevante destacar que a privatização é favorecida, proporcionando condições para sua expansão. Isso resulta na flexibilização das exigências acadêmicas de qualificação e certificação, promovendo uma desregulação das condições operacionais do setor privado. Isso, por sua vez, pressiona a rede pública de ensino a se ajustar às leis do mercado e a competir.

Analisando de maneira abrangente e reflexiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos que ela possui uma abordagem neoliberal, definindo responsabilidades de forma clara, porém sendo vaga em relação aos direitos. A relação entre o neoliberalismo e a educação é evidenciada em diversos aspectos, como as abordagens pedagógicas, o sistema de avaliação escolar, a municipalização da educação, a questão da exclusão dentro das escolas, bem como a ideologia por trás dos conteúdos, incluindo qualidade, quantidade e distribuição, além da privatização da educação (Caprioglio *et al.*, 2000, p. 26).

No Brasil contemporâneo, a figura do estudante é profundamente marcada pelas influências do modelo educacional neoliberal. Esse sistema não apenas redefine o que significa ser estudante, mas também molda as expectativas e as vivências dos jovens dentro das instituições de ensino.

A educação neoliberal enfatiza a eficiência, a competitividade e a busca por resultados, muitas vezes em detrimento do aprendizado significativo e do desenvolvimento humano. Os estudantes são frequentemente vistos como consumidores de conhecimento,

incentivados a se adaptarem a um mercado de trabalho em constante transformação. Essa lógica pressiona-os a serem empreendedores de si mesmos, cultivando habilidades que se alinham às demandas de um mundo globalizado e mercadológico.

Esse cenário traz à tona uma série de desafios. Os jovens deparam-se com uma carga imensa de responsabilidades, como a necessidade de se destacar em um ambiente altamente competitivo, enquanto lutam contra a precarização do trabalho e a incerteza em relação ao futuro. A busca incessante por resultados muitas vezes se traduz em uma experiência educacional superficial, cujo foco desvia-se do desenvolvimento integral e das relações interpessoais.

Além disso, essa abordagem neoliberal tende a acentuar desigualdades já existentes. Acesso à educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento não são igualmente distribuídos, criando um círculo vicioso que perpetua a exclusão social. Os estudantes das camadas mais vulneráveis da sociedade enfrentam barreiras que dificultam sua ascensão e desenvolvimento, enquanto aqueles com mais recursos conseguem navegar melhor nesse sistema.

Por outro lado, é importante reconhecer que muitos estudantes, mesmo em meio a essas adversidades, encontram formas de resistência e resiliência. Eles se organizam, criam coletivos e buscam espaços de diálogo e reflexão que vão além das exigências do mercado. Essa busca por um conhecimento mais crítico e transformador evidencia que, apesar das limitações impostas pelo sistema, o desejo de construção de um futuro mais justo e humano ainda pulsa forte entre os jovens.

Em suma, o estudante no contexto da educação neoliberal brasileira é, ao mesmo tempo, produto e agente de um sistema complexo. Enquanto enfrenta as pressões de um modelo que prioriza o desempenho e a competitividade, ele também busca, de maneira coletiva e individual, caminhos para uma educação que promova não apenas o sucesso profissional, mas também a

formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais equitativa.

Referências

ANPAD. Mundo: O Discurso da Mídia de Negócios sobre o Capitalismo Empreendedor. Anais do XXXIII Encontro da ANPAD, São Paulo, 2009.

BIANCHETTI, L. In/exclusão no processo de qualificação profissional:

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. Revista Eletrônica, Metavnoia, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000.

SANTANA, Luiz Carlos. Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Tese de Doutorado. Unicamp, Faculdade de Educação, 1996.

COSTA, A. M. DA, BARROS, D. F., & MARTINS, P. E. M. A alavanca que move o mundo: o discurso da mídia de negócios sobre o capitalismo empreendedor. *Cadernos EBAPE.BR*, *10*(2), 357 a 375. 2012. Recuperado de https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5267

DELEUZE, Gilles. *Foucault* São Paulo: Brasiliense, 2005.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado na educação. In: WITTMANN, L.; GRACINDO, R. (orgs.). Políticas e gestão da educação (1991-1997) / Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2001.149 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 5)

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Hattge, M. D., & Klaus, V. (2014). A importância da pedagogia nos processos inclusivos. Revista Educação Especial, 27(49), 327-340.

HERKENHOFF, J. B. Constituinte e Educação. In: RAPOSO, G. de R. A educação

Klaus, V., & Hattge, M. D. (2020). Escola, inclusão e o princípio da igualdade: sobre o papel da gestão educacional em tempos de empresariamento da educação.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SARAIVA, K.; LOCKMANN, K. O molar, o molecular e a educacionalização do social. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 215-246, 2019

SILVA, Tomás Tadeu da, promove uma regressão da esfera pública trabalhadores. Congresso da Universidade de Aveiro. Portugal: mai. 2005.

PARA ONDE VAI O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Raimundo Jorge de Souza[1]

Introdução

O debate sobre o ensino de filosofia no Brasil, bem como sobre os desafios da sua implementação, que se tornou obrigatória pela última vez no Ensino Médio, conforme determinado em 2008 pela Lei nº 11.684/2008, tem preparado terreno fecundo nos espaços acadêmicos, através de várias ações, como o surgimento de variedade de cursos de licenciatura e de pós-graduação e, consequentemente, na produção editorial, nestes últimos anos.

O ensino de filosofia no Brasil foi marcado por altos e baixos. Em certos períodos o ensino era obrigatório, em outros era optativo e por várias vezes foi extinto. Teve início no período colonial, implementado pelos jesuítas, e se estende até o final do império, sem sofrer muitas mudanças. Porém, após a proclamação da República, sofre várias alterações, ocorridas por mais de um século, ou seja, de 1889 até a última alteração ocorrida em 2008.

Existem vários desafios para implementação da filosofia na escola. Um deles é desenvolver a autonomia e o pensamento crítico nos alunos, outro é adotar um ensino que constrói relações com as diferentes áreas do saber. O maior desafio é promover nos alunos a capacidade de filosofar. Diante desses desafios, os professores, que

[1] Professor de AEE no Ensino Fundamental de Casa Nova/BA. Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia, IFSertão.

devem ser pontes no ensino de filosofia, precisam ter sólida formação filosófica.

Por fim, o artigo apresenta o pensamento de Rousseau, que traça uma série de críticas ao ensino tradicionalista centrado nos manuais e na autoridade do professor, e apresenta uma proposta que revolucionou a educação mundial, exposta na obra *Emílio*. Rousseau defende uma educação centrada no aluno, que respeite suas especificidades de cada período de sua idade e desenvolvimento, e que o ensine a pensar.

1. O ensino de filosofia e sua trajetória no Brasil

Ao se tratar do início do ensino de filosofia no Brasil, Paiva e Piol (2015, p. 6) afirmam que os estudos apontam para o Período Colonial, no qual esteve presente nos seminários e nos colégios preparatórios em caráter propedêutico ao ensino superior, criados pelos jesuítas para sistematizar os estudos prévios para ingressar na universidade. Tais colégios recebiam alunos de 14 ou 15 anos para dar-lhes uma educação preparatória durante três ou quatro anos.

Contudo, Alves destaca que, "desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas somente no Curso de Ensino Superior, sobretudo para os Cursos de Teologia e os Cursos de Direito" (2002, p. 21). Entretanto, com a proclamação da República ocorrida em 1889, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro muda de rumo radicalmente e passa por diversas mudanças.

Vale ressaltar que o ensino de filosofia é marcado por idas e voltas, com diversas mudanças ocorridas dentro de curto período de tempo. Em determinado período é facultativo seu ensino, posteriormente é obrigatório, de repente passa a ser extinto. Por vários séculos este episódio se repete, principalmente no século XIX, que por décadas seguidas sofreu mudanças com diversas reformas e alterações sobre seu ensino.

Paiva e Piol destacam que, "A partir da Proclamação da República, em 1889, o ensino de filosofia encontra sua influência reduzida, diante das ideias positivistas, para as quais o conhecimento seguro, positivo, era constituído pela ciência experimental" (2015, p. 8). Segundo esses autores, a "filosofia é retirada do currículo no período inicial da República, com a Reforma de Benjamin Constant (1890)" (2015, p. 8) e ocorreram várias reformas e mudanças.

> Reformas posteriores se sucedem: com a de Epitácio Pessoa (1901), a filosofia retorna ao currículo para, posteriormente, com a Reforma de Rivadávia Correa (1911), ser novamente excluída. Num movimento pendular, na Reforma Carlos Maximiliano (1915), o ensino de filosofia se torna facultativo, voltando a ser obrigatório, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz [...]. Na Reforma Francisco Campos, em 1932, a filosofia passou a compor o currículo de forma obrigatória apenas na 2ª série, na modalidade que preparava para os cursos de direito; no ciclo complementar era ministrada juntamente com a psicologia que preparava para os cursos de medicina, odontologia, farmácia, engenharia, arquitetura (2015, p. 9).

Segundo Cartolano, na Reforma Gustavo Capanema, em 1942, "o ensino da filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrada como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último" (1985, p. 58). No início era uma carga horária mais ampla, mas que sofreu redução pelos anos seguintes, sem deixar de ser obrigatório o seu ensino.

Conforme afirma Paiva e Piol (2015, p. 10), em 1961, com a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a filosofia deixa de ser obrigatória e assume caráter optativo nos currículos. Porém a ação mais forte contra o ensino de filosofia ocorreu com o golpe militar, iniciado na madrugada de 1º de abril de 1964.

O golpe militar excluiu o ensino de filosofia das escolas, levado a efeito com a Lei 5.692/71, que reformou o ensino básico. "Com o Decreto-Lei 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, a filosofia foi substituída pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica

(EMC) e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB)" (Paiva; Piol, 2015, p. 10-11).

"Mais tarde, a promulgação da Lei Federal 7.044/82 introduz modificações na Lei 5.692/71, reformulando o Núcleo Comum do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, propiciando condições para a volta da filosofia aos currículos" (Paiva; Piol, 2015, p. 11). Após o período do regime militar, a filosofia retorna como optativa no currículo de ensino de alguns estados, fruto de uma decisão do Conselho Federal de Educação. "O Conselho Federal de Educação, com base no Parecer 785/86, aprovou a Resolução 06/86, que, em seu art. 4º, recomendou 'no currículo do 2º Grau, a inclusão da filosofia'" (Paiva; Piol, 2015, p. 11).

Desse modo, segundo Paiva e Piol (2015, p. 11), o ensino de filosofia volta em caráter optativo na parte diversificada do currículo. A partir de então a filosofia foi reintroduzida nos sistemas de vários Estados como disciplina optativa e busca um novo espaço na luta pela redemocratização. Após a promulgação da Constituição de 1988, surge um debate crescente em prol do retorno do ensino de filosofia em caráter obrigatório. Para Paiva e Piol,

> A Lei 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinava, em seu art. 36, §1º, inciso III, que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstrasse "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (2015, p. 12).

Os autores ressaltam que, em âmbito nacional, o Projeto de Lei 3.178, de 1997, visou à reformulação do art. 36 da Lei 9.394/96, propondo a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio, mas foi vetado em 08 de outubro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa de insuficiência de professores formados para fazer frente às novas exigências da disciplina e incremento orçamentário impossível a ser arcado pelos estados e municípios (Paiva; Piol, 2015, p. 13).

Contudo, após o ano 2003, já no Governo Lula da Silva (2002-2010), os debates acerca da importância dessa disciplina no ensino base ganham maiores espaços. "Finalmente, a promulgação da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prescreve, no inciso IV, que 'serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio'" (Paiva; Piol, 2015, p. 14).

Paiva e Piol destacam a existência de uma grande problemática em torno da presença e da ausência da filosofia nos currículos de Ensino Médio frente às reformas políticas educacionais, desde a República até os dias atuais, e que só foi possível conquistar a obrigatoriedade da filosofia nos currículos na legislação educacional após muita luta e persistência daqueles que a defenderam (2015, p. 15).

2. Os desafios postos para implementação do ensino de filosofia na escola na atualidade

Após esta longa jornada de idas e voltas no ensino de filosofia no Brasil e a garantia de sua obrigatoriedade no Ensino Médio, surge o desafio de sua implementação na escola. Para Gallo, existem vários obstáculos para implementação da filosofia na escola:

> [...] a filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo de modo que muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de certa intenção para com a filosofia (1997, p. 131).

Cerletti (1999) defende que, no ofício do ensino de filosofia, precisa-se de levar em conta certas questões que não estão constituídas como um campo fechado do saber, mas que estão em processo de construção, diante de vários desafios filosóficos, em busca de responder a duas questões: Como ensinar? O que ensinar?

> Nós que nos dedicamos ao ensino da filosofia temos como habituais acompanhantes na nossa vida profissional duas perguntas muito simples que parecem ser as orientadoras de nossos passos didáticos mais decididos, mas também de nossas preocupações filosóficas mais reiteradas: Como ensinar? O que ensinar? Ensinar filosofia supõe pôr em ação uma atividade ou uma prática a partir de certas questões que não estão constituídas como um campo fechado de saberes e, como essa atividade é também seu próprio objeto, abordar os desafios do que e como se torna uma tarefa complexa; mas, por sua vez, constituem desafios filosóficos sugestivos que evitam, se estamos alertas, que entremos em uma rotina asfixiante (1999, p. 149).

Para Kohan, o ensino de filosofia não deve ser efetivado somente em vista de preencher uma carga horária, para ocupar espaços, mas em busca de desenvolver um ensino que constrói relações com as diferentes áreas do saber.

> Não considero interessante apenas que a filosofia ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia (2002, p. 22).

Olegario afirma que se faz necessário questionar e avaliar como ocorre atualmente o ensino de filosofia, através do exercício de filosofar sobre o ensino de filosofia. Refletindo sobre: qual filosofia ensinar? Qual seu papel na escola?

> O exercício de filosofar sobre o ensino de filosofia nos leva a questionar e avaliar o presente, nossa situação. Faz-nos perguntar: que filosofia devemos ensinar? História da filosofia é Filosofia? Qual o papel da filosofia na escola? Aparentemente, a filosofia não se enquadra nesta proposta de escola. A filosofia estaria mais para uma indisciplina, ao se perguntar pelo sentido de cada tópico do currículo. Afinal de contas, qual filosofia vai à escola? Teria a metafísica, ou a epistemologia, axiologia talvez espaço na escola? A multiplicidade de respostas possíveis nos faz perceber que, mesmo no âmbito institucional da escola, podemos fazer da disciplina de filosofia um espaço de

> transmissão de ideias, saberes, conceitos nos posicionando como professores explicadores (2017, p. 56).

Para Olegário, "a filosofia na escola, além de disciplina curricular, tem espaço de questionar radicalmente a própria escola, se ela está coerente com sua proposta político-pedagógica, se a própria proposta político-pedagógica é viável, se atende às demandas reais [...]" (2017, p. 57).

Paiva e Piol defendem que, no ensino de filosofia, é pertinente arquitetá-lo como um lugar de relação com o saber, não como propriamente um saber pronto e acabado, mas em construção. Como um saber ignorante, com a potência de reconhecimento da igualdade das inteligências para, assim, possibilitar que outros se emancipem. Ensinar e aprender filosofia possibilita afetar o modo de vida daqueles que a compartilham (2015, p. 20).

Severino afirma que o ensino de filosofia é um exercício que se expressa como produção do pensar e do reaprender a pensar, em que se ensina e se aprende pesquisando (2003, p. 57). É um processo em permanente construção; a cada atividade educativa no ensino de filosofia surgem novos desafios que requerem novas respostas.

Almeida defende que o ensino de filosofia precisa desenvolver a autonomia e o pensamento crítico. "O ensino de filosofia tem o desafio de desenvolver a autonomia e o pensamento crítico" (2019, p.19). Destaca que existem diversas maneiras de desenvolver o ensino de filosofia e que:

> O ensino-aprendizagem não pode se reduzir exclusivamente ao cumprimento de horários, avaliações tradicionais e transmissão de conteúdo. Para que ocorra o aprendizado, muitas vezes se faz necessário sair da rotina da sala de aula em busca de alternativas que estejam mais próximas do educando, sem negar a sua natureza filosófica (2019, p. 19).

Para Almeida, além de promover a autonomia, o ensino de filosofia precisa ser reconhecido e acolhido com o espírito de investigação e criatividade, numa dinâmica que pretende ir além da simples mentalidade de competição e que crie um espaço de

colaboração e de estímulo (2019, p. 31). "O ensino de filosofia tem que dialogar com o presente no qual os estudantes vivem, relacionam e se constroem" (Almeida, 2019, p. 36).

Contudo, a autonomia nem sempre ocorre no dia a dia escolar. Segundo Lanuti e Mantoan, "a escola se constituiu, historicamente, como uma instituição selecionadora dos bons modelos, dos perfis adequados e dos sujeitos aptos a viverem em sociedade e, até hoje, infelizmente essa é a sua principal tarefa" (2018, p. 123). Diante disso, não existe possibilidade de atuação dos vários sujeitos nela envolvidos, que possam agir de forma autônoma.

> Buscou e ainda busca (pretensiosamente) verificar se o conhecimento construído pelos alunos tem a ver com o que ela impôs a partir do que se acredita ser essencial para que todos sejam capazes de conhecer o mundo em que vivem. Para isso, prescreve o que deve ser ensinado e, por consequência, aprendido; estabelece habilidades e competências que devem ser atingidas em determinados prazos e busca, de todas as formas, instrumentalizar o professor para verificar como esse processo de ensino e de aprendizagem ocorre (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 123).

A escola propaga uma perspectiva de ensino, mas na prática se constitui de outro modo que inviabiliza aquilo que se propaga. Diz ser aberta a todos, acolhe a todos no processo de matrícula, mas não viabiliza um ensino que promova o aprendizado a partir das peculiaridades e habilidades de cada aluno, não permite a autonomia de cada aluno e demais sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem.

> a escola é aberta a todos, mas seleciona aqueles que considera aptos para aprender o que está determinado nos seus currículos; prega a ideia do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento; propaga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as metas determinadas por aqueles que não pisam no chão da escola, vivenciando os seus dilemas, conflitos, necessidades reais; promove a liberdade de expressão e a criatividade, mas envia avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular de cada escola, de cada turma e de cada

> estudante; indica o que é melhor para cada grupo como se o sujeito pudesse ser reduzido a uma identidade fixada na insuficiência, no desprovimento. Nessa lógica, ser eficiente é alcançar o que já está determinado, peremptoriamente, é ser como o modelo e quem apresenta determinadas características "não convencionais" é classificado à parte, como se a diferença estivesse aquém do humano (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 123).

Vale ressaltar que existem certo controle e influências de vários setores no ensino de filosofia. O Estado determina que seja trabalhado nas escolas de Ensino Médio, mas determina qual conteúdo, tem um roteiro de aula a ser seguido, com os teóricos e temáticas definidos. Existem os livros didáticos entregues aos alunos pelo Estado e o professor tem que seguir. Não existe autonomia dada ao professor na definição de quais teóricos e conteúdos no ensino de filosofia.

Na visão de Almeida, o ensino de filosofia deve ser implementado por profissionais com sólida formação filosófica, que dominem a história da filosofia e o seu universo conceitual. Com esta sólida formação, o professor se torna ponte responsável de criar condições favoráveis para um bom trabalho no Ensino Médio e deve sempre se pautar pelo estudo dos próprios filósofos, textos que o professor deve ter a capacidade de selecionar em função do tema escolhido (2019, p. 61).

Feroldil e Treviso destacam que a filosofia ocupa um papel significativo no currículo escolar e oferece aos alunos perspectivas de visão que permitem ver além do alcance que outras áreas do ensino são capazes.

> O currículo educacional atual é distribuído em disciplinas, cada qual com sua finalidade, a filosofia compõe uma parte significativa deste currículo, ao mostrar ao aluno novas formas de construir sua visão de mundo contemporâneo, fazendo um paralelo com a história [...] filosofia tem a pretensão e o potencial de levar o aluno além, com a perspectiva de analisar o outro e a si próprio com outros olhos, a tornar-se indivíduo crítico, tendo, assim, o poder de analisar a sociedade e o meio em que vive de outra maneira, e a oportunidade de questionar o que lhe vem "pronto" (2015, p. 177).

Um fato alarmante que Feroldil e Treviso ressaltam é a perda de espaço atualmente da filosofia na sociedade, substituída pelo surgimento e avanço da informática e das redes sociais, que influenciam a forma de pensar e de agir dos sujeitos, reduzindo sua capacidade reflexiva e de curiosidade.

> A filosofia nos dias atuais vem perdendo espaço para a era da informática e das redes sociais, num solavanco avassalador, nossa mente já recebe tudo "pronto", seja na forma de estímulos ao consumo, mídias e até de pensar e agir, a publicidade estuda o assunto a fundo em grandes grupos de pesquisa, para formatar o indivíduo através das redes às quais ele tem acesso. Diariamente o cidadão fornece sem saber diversas informações primordiais a respeito de si mesmo e nem se dá conta disso (2015, p. 177).

"Na educação, a filosofia é o ponto de partida para que possamos formar o nosso senso crítico para toda uma vida [...] a filosofia está intrinsecamente ligada com o nosso dia a dia" (Feroldil; Treviso, 2015, p. 178). Feroldil e Treviso afirmam que o ensino da filosofia se dá inicialmente pela análise de obras de grandes pensadores e filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, suas teorias são apresentadas aos alunos através de análises de textos e contextualização, mas poucas vezes estes temas trazem uma abordagem mais profunda (2015, p. 179). Defendem que "a filosofia é a chave para orientar a prática docente" (2015, p. 180).

Segundo Feroldil e Treviso, "a filosofia faz parte do processo educacional, ela faz parte da história e tem uma história, o caminho para o êxito da educação está intrinsecamente ligado ao despertar filosófico" (2015, p. 182). Para as autoras, a filosofia é uma ferramenta que representa as armas à disposição de todas as pessoas, para serem indivíduos plenos e críticos, social e intelectualmente, aptos a transformar o meio e a si mesmos (2015, p. 182).

Para Murcho, "compreender a natureza aberta e especulativa da filosofia é uma condição necessária para uma compreensão fecunda do seu ensino" (2008, p, 80). Defende que não existem respostas com amplo consenso na filosofia. "A maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas

amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte" (2008, p. 80).

Outro limite ao ensino de filosofia, na visão de Murcho, é o fato de ela ser especulativa, e as escolas não estão habituadas às atividades especulativas, mas a oferecer o conhecimento já pronto. "A filosofia é uma disciplina especulativa, que lida com problemas que ninguém sabe resolver. Esta realidade não é apenas difícil de aceitar porque as instituições de ensino estão, sobretudo, vocacionadas para transmitir o conhecimento já feito aos estudantes" (2008, p. 83).

Murcho ressalta que "não podemos fingir que ensinar filosofia é apenas uma questão de ensinar a compreender teorias" (2008, p. 90). O autor defende que "o objetivo do ensino genuinamente filosófico da filosofia é ensinar a filosofar" (2008, p. 93). Mas existem várias barreiras que impedem este objetivo, pois "a própria cultura em que estamos envolvidos pode ser um obstáculo à filosofia. Se vivermos numa cultura autoritária, teremos dificuldade em questionar os grandes filósofos do passado" (2008, p. 94). Com isso, segundo Murcho, poderá haver histórias da filosofia, comentários de textos filosóficos, mas não haverá filosofia (2008, p. 94).

Murcho ressalta que "filosofar não é fazer relatórios mais ou menos acadêmicos sobre o que os filósofos pensam. Filosofar é fazer o que os filósofos fazem" (2008, p. 98). Defende que compete aos professores de filosofia ensinar aos estudantes a filosofar. O que significa que precisam também aprender humildemente a fazê-lo, pois muitas vezes ninguém lhes ensinou a filosofar (2008, p. 98).

Na literatura que defende a consolidação de uma educação de forma crítica e para a autonomia, encontramos a obra *Emílio*, de Rousseau, que apresenta uma análise que revolucionou a educação em nível mundial. Através dessa literatura, Rousseau inspirou diversas iniciativas no campo educacional, que caminham para uma educação que promove a autonomia do sujeito.

3. O *Emílio* e sua inspiração ao ensino de filosofia

Rousseau, através da obra *Emílio* (1979), revolucionou a educação nos últimos séculos. Aranha afirma que Rousseau "é considerado não apenas um grande teórico da educação do século XVIII, mas também um marco na pedagogia contemporânea" (1996, p. 156). Segundo a autora, "costuma-se dizer que Rousseau provoca uma 'revolução copernicana'. Assim como Copérnico inverte o centro do nosso sistema astronômico, Rousseau coloca a criança no centro dos interesses pedagógicos [...] quer que o homem integral seja educado 'para si mesmo'" (1996, p. 156-157).

Ressalta que "Rousseau não dá muito valor ao conhecimento transmitido, pois quer que a criança aprenda a pensar" (1996, p. 159). Destaca que "o fim da educação não é a formação do solitário Emílio, mas sua inserção social" (1996, p. 160). Rousseau faz duras críticas aos métodos educacionais complexos, com linguagem inadequada, que não levam em conta as fases da idade e as peculiaridades dos alunos, e impedem que a educação colabore com a humanização das pessoas.

> De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde [...] A obra-prima de uma boa educação está em fazer um homem razoável: e pretende-se educar uma criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra. Se a criança entendesse razão, não teria necessidade de ser educada; mas falando-lhe, desde a primeira infância, uma língua que não entende, acostumam-na a jogar com palavras, a controlar tudo que lhe dizem, a se acreditar tão sábia quanto seu mestre, a se tornar discutidora e enfezada (1979, p. 59).

Vale ressaltar que no século XVIII a infância era desconsiderada, mas Rousseau dedica dois capítulos de sua obra *Emílio* à etapa que vai do nascimento aos doze anos de idade. Diante disso, revela uma atitude revolucionária, audaz e visionária para além de seu tempo. Esta proposta educacional inovadora traz uma revolução. Como já mencionado, Rousseau provocou uma revolução na educação comparada com a revolução copernicana,

quando tirou o professor do centro dos interesses pedagógicos e em seu lugar colocou o aluno, propondo aos educadores que tratem as crianças como crianças, e não como adultos. "A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substitui-las pelas nossas [...]. Tratai vosso aluno segundo a idade" (1979, p. 60-61).

Outro fator desta revolução é que, segundo Rousseau, os professores falham, enfiando na cabeça das crianças palavras sem nenhum sentido a seu alcance e imaginam tê-las muito bem instruído (1979, p. 67). Defende que não deve existir pressa nas práticas e processos educacionais, mas decorrer o tempo necessário (1979, p 72) e tratar o aluno de acordo com a idade (1979, p. 75).

Rousseau defende uma educação concretizada através de um método que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, tendo em conta as propriedades da idade e suas necessidades específicas de aprendizagem, considerando o desenvolvimento sensorial e mental. Logo no Prefácio da obra *Emílio*, o autor destaca que tantas obras não priorizam a principal utilidade, que, na sua visão, é a arte de formar os homens, que, por sua vez, permanece esquecida. "A literatura e o saber de nosso século tendem bem mais a destruir que a edificar [...]. Apesar de tantas obras que só têm como objetivo, dizem, ser úteis ao público, a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar os homens, permanece esquecida" (1979, p. 7).

Defende que, no ensino, deve-se começar estudando melhor os alunos, pois os professores na maioria das vezes não os conhecem. "Começai, portanto, estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós" (1979, p. 8). No ensino de filosofia, faz-se necessária uma avaliação permanente para constatar qual compreensão filosófica cada aluno possui.

Rousseau afirma que "a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições" (1979, p. 35). Orienta os professores a que suas "ações devem ser mais em ações do que em sermões,

porquanto as crianças esquecem mais facilmente o que se lhes diz, ou o que dizem, do que o que fazem ou o que lhe fazem" (1979, p. 69). Destaca que "O aluno ouve na escola a parolagem do mestre como ouve nas fraldas a tagarelice de sua ama" (1979, p. 43).

Rousseau afirma que o estímulo excessivo prejudica o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa e defende que a autonomia estimula o aprendizado.

> As crianças que insistimos demais em fazer com que falem não têm tempo nem de aprender a bem pronunciar, nem de bem conceber o que as forçamos a dizerem; ao passo que, quando as deixamos sozinhas, elas se exercitam primeiramente nas sílabas mais fáceis de se pronunciarem (1979, p. 45).

Para Rousseau, a educação de sua época sacrificava os potenciais de aprendizagem da infância em vista de um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de toda espécie e passa a seguinte orientação aos educadores: "Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto" (1979, p. 49). Afirma que "Há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, ambos a serem igualmente evitados" (1979, p. 56). Essa crítica pode ser dirigida às instituições atuais de ensino, que, às vezes, aceleram as etapas de ensino e cobram dos alunos conhecimentos, quando não foi possibilitada a sua apropriação.

Defende que a educação deve focar no interesse imediato do aluno, que é o grande fator motivador, que leva longe e com segurança (1979, p. 86), e focar na educação contextualizada. Em vez de levar para longe o espírito do aluno, em outras terras, em outros climas, em outros séculos, nas extremidades do globo terrestre e até nos céus, deve focar e mantê-lo dentro de si e atento a tudo o que lhe diz respeito de imediato, e assim o aluno será capaz de percepção, de memória e até de raciocínio (1979, p. 87). "Sigamos com nosso aluno uma prática mais simples e mais clara" (1979, p. 117).

Rousseau destaca a importância dos sentidos na educação, que são marginalizados devido à centralidade de um ensino racionalista. Destaca que "as primeiras faculdades que se formam e se

aperfeiçoam em nós são as dos sentidos. São as primeiras que se deveriam cultivar e são as únicas de que se esquecem ou as que mais se negligenciam" (1979, p 101). Cita como exemplo "que os cegos têm o tato mais seguro e mais fino do que nós, porque, não sendo mais guiados pela vista, são forçados a tirar unicamente do primeiro sentido os juízos que nos fornece o outro" (1979, p. 101).

Ressalta a existência de várias ferramentas e a importância destas para o ensino. "Teremos tintas, pincéis; tentaremos imitar o colorido dos objetos e toda a sua aparência tanto quanto sua forma" (1979, p. 112). Questiona por que na educação não se fazia uso de jogos e outros recursos que ampliariam a aprendizagem.

> Perguntei algumas vezes por que não se ofereciam às crianças os mesmos jogos de destreza que têm os homens: a pela, a malha, a flecha, a bola, os instrumentos de música. Responderam-me que alguns desses jogos estavam acima de suas forças e que seus membros e seus órgãos não estavam suficientemente formados para os outros. Acho essas explicações falhas: uma criança não tem a estatura de um homem e não deixa de usar uma roupa como a dele (1979, p. 114).

Rousseau ressalta a importância do contato do aluno com o próprio objeto de estudo, que não deve substituir a coisa pelo sinal, a menos que seja impossível acessar o objeto, porque o sinal absorve a atenção da criança e a leva a esquecer a coisa representada (1979, p. 135). Defende que a boa educação é aquela que, em vez de somente ensinar as ciências, ocupa-se de levar os alunos a aprenderem e amarem os métodos científicos (1979, p. 136). "Em qualquer explicação que se dê à criança, uma pequena encenação precedente é muito útil para provocar sua atenção" (1979, p. 147).

Orienta os professores a que provoquem as oportunidades de aprendizagem de seus alunos. "Ora, o que faz aqui a maior arte do mestre é provocar as oportunidades" (1979, p. 207). "Ocupai vosso aluno com todas as boas ações a seu alcance [...]; que não os assista tão somente com sua bolsa como também com seus cuidados" (p. 209).

Para implementar o ensino de filosofia na escola pública nessa perspectiva, faz-se necessário o uso de vários instrumentos e

diversas metodologias. Rousseau faz duras críticas à prática educacional europeia que usava como instrumento somente os livros. Ele defende que existem outros recursos. "Não admitirei nunca que o que todo homem é obrigado a saber se ache encerrado em livros, e que quem não está ao alcance desses livros nem das pessoas que os entendem seja punido por uma ignorância involuntária. Sempre livros, que mania!" (1979, p. 259).

Rousseau afirma que "O abuso dos livros mata a ciência. Acreditando saber o que temos, acreditamos dispensados de aprender. Leituras excessivas não servem senão para fazer ignorantes presunçosos" (1979, p. 392). Corre-se o risco de que na atualidade muitas instituições de ensino, nas atividades educacionais, usem somente os livros didáticos como fidelidade às orientações dos órgãos governamentais (Secretarias e Ministério de Educação) e não façam uso de outros instrumentos didático-pedagógicos.

Fazendo uso de uma alegoria do ensino de dança, Rousseau aponta que o professor demonstra não compreender sua arte de educar quando não respeita as diferenças existentes entre seus alunos e aplica as mesmas lições a todos.

> Nunca me farão crer que as mesmas atitudes, os mesmos passos, os mesmos movimentos, os mesmos gestos, as mesmas danças convenham a uma jovem morena, viva e apimentada, e a uma grande loira de olhos lânguidos. Quando, portanto, eu vejo um professor de dança dar a ambas as mesmas lições, digo: este homem segue sua rotina, mas nada entende de sua arte (1979, p. 321).

Rousseau defende que o professor deve levar em conta as diferenças e especificidades existentes entre os alunos e faz duras críticas às diretrizes educacionais que não correspondem aos desafios. "Dão-nos, nos tratados de educação, grandes digressões inúteis e pedantes sobre os quiméricos deveres das crianças; e não nos dizem nada da parte mais importante e mais difícil de toda a educação, a saber, a crise de passagem da infância à condição de homem" (1979, p. 361).

Por fim, no ensino de filosofia, faz-se necessário que o professor reconheça as especificidades de cada aluno e desenvolva um ensino centrado na pessoa do aluno, como defende Rousseau. O professor precisa conhecer seu aluno, identificar suas habilidades e suas dificuldades, para desenvolver um ensino-aprendizagem que promova o pensamento crítico.

Considerações finais

O ensino de filosofia no Brasil é marcado por inúmeras mudanças, que trazem obstáculos à efetivação de um projeto de ensino de filosofia que promova a autonomia do pensamento. Surge o desafio de superar algumas práticas do ensino de filosofia consolidado, que, na maioria das vezes, é focado no estudo da história da filosofia, através dos manuais. Por outro lado, faz-se necessário implementar um ensino que desenvolva a capacidade de filosofar e construir o pensamento crítico.

A filosofia revoluciona os processos educacionais nas diferentes áreas do ensino, principalmente o próprio ensino de filosofia. Rousseau traz grandes contribuições às reformas dos processos educacionais, em perspectiva de mudança e atualização, de acordo com os desafios surgidos a cada período da existência humana. Na obra *Emílio*, após traçar diversas críticas à educação estabelecida de sua época, apresenta uma série de orientações em vista de uma educação centrada no aluno, que leve em consideração suas especificidades e desenvolva sua capacidade de pensar.

Na atualidade, os sistemas de ensino são desafiados a avaliar e sempre atualizar os planos e as ações educacionais, e desenvolver uma educação que promova a autonomia do aluno. No ensino de filosofia, faz-se necessário que o professor reconheça as especificidades de cada aluno, desenvolva uma metodologia de ensino que desperte nos alunos a autonomia e a capacidade de pensar de forma crítica.

Referências

ALMEIDA, Antonio C. Santiago; SCHNORR, Giselle Moura; NOYAMA, Samon (Orgs.). *Filosofia e escola*: vivências, desafios e possibilidades. São Paulo: LiberArs, 2014.

ALMEIDA, F. S. de. *O ensino de filosofia voltado para a autonomia e valorização das potencialidades dos educandos*. 2019. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, núcleo da Universidade Estadual de Montes Claros, Monte Claros, 2019.

ALVES, D. J. *A filosofia no ensino médio*: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1962.

CARTOLANO, Maria T. Penteado. *Filosofia no ensino de segundo grau*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

CERLETTI, A. A.; KOHAN, W. O. *A filosofia no ensino médio*: caminhos para pensar seu sentido. Tradução de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Ed. UnB, 1999.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FEROLDIL, Laís Bianca Antônio; TREVISO, Vanessa Cristina. O papel da filosofia como instrumento pedagógico na escola do século XXI. *Cadernos de Educação*: *ensino e sociedade*, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 169-182, 2015.

GALLO, S. *Conhecimento, transversalidade e educação*: para além da interdisciplinaridade. Piracicaba: Unimep, 1997.

KOHAN, W. O. *Ensino de filosofia*: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LANUTI, J. E. de Oliveira Evangelista; MANTOAN, M. T. Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. *Polyphōnia – Revista de Educación Inclusiva*, v. 2, n. 1, p. 119-129, ene./jul. 2018.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

OLEGARIO, Hilson Santos; MATOS, Junot Cornélio. A filosofia vai à escola: o que é isto?. *Perspectiva Filosófica*, v. 44, n. 2, 2017.

PAIVA, Jair Miranda de; PIOL, Andréa Scopel. O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas às perspectivas filosóficas. *Sophia – Colección de Filosofía de la Educación*, v. 19, n. 2, p. 227-250, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Organização e tradução de Fúlvia Maria Luíza Moretto. Brasília: Ed. UnB, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Tradução de Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *O ensino da filosofia*: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

UM CAMINHO À DOCÊNCIA QUE EMERGIU DA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Rhickson Charles Cipriano de Melo[1]
Marcelo Alves Santos[2]

A reflexão que este texto traz em torno da questão "o que é ser um professor de Filosofia no Ensino Médio" brotou da experiência do Pibid, num diálogo entre licenciando e supervisor. Demo-nos conta, juntos, de um possível caminho à docência por vias de uma perspectiva fenomenológica existencial, que aqui, despretensiosamente, queremos compartilhar. Ela deve, em alguma medida, também nos fazer pensar sobre a pergunta "para onde vai a Filosofia na escola pública?".

Numa perspectiva fenomenológica aqui assumida, em que o foco é um conhecimento intencional – a emergência de uma compreensão –, o que vamos socializar está entre subjetivação e objetivação, na relação sujeito-objeto, pela experimentação com o mundo e pelas vivências da consciência (Favreto; Dias, 2018, p. 279).

O que significa ser professor? Que professor posso/devo ser? Como é ser um professor na prática? Essas são questões que ecoam ao longo do curso de licenciatura. Pelo dicionário, "docente" é aquele que ensina. Diz respeito ao "quê", à quididade, ao exercício, à função, às rotinas e aos "deveres" de um professor em um tempo

[1] Estudante da Licenciatura em Filosofia do Departamento de Filosofia da UFPE e participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
[2] Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo UFPE e docente da rede pública estadual de Pernambuco.

de aula. Tudo indica que, para dizermos *o quê*, precisamos responder ao *como*.

Este *como*, que emerge na experiência que buscamos compreender, tem a ver com as escolhas teóricas e metodológicas que o professor, já "carregado de humanidade" e imbricado no processo de ensino-aprendizagem, faz; tem a ver o contexto (macro e micro) no qual e quando se desenvolve a atividade escolar; tem a ver com os outros sujeitos envolvidos na experiência educativa, com suas funções e demandas; tem a ver com os humores e intenções encontrados nas vivências. É a partir desse "como" que essa escrita se desenrola.

Entendemos a experiência no Pibid como um campo de pesquisa propício para respondermos sobre "como" ser um professor de Filosofia numa escola pública, já que se trata de um programa que coloca os(as) licenciandos(as) diretamente em contato com o cotidiano escolar. Esse programa de iniciação à docência permite aos estudantes que deem os primeiros passos como professores, à medida que vão compreendendo o que significa se "formar" neste ofício.

Fazer hoje, fenomenologicamente, emergir da experiência unidades de sentido (que vão compor uma compreensão) começa, na prática, colhendo a manifestação das coisas na hora em que se manifestam, isto é, como aparecem, e atribuindo-lhes o sentido (cf. Santos, 2021, p. 14). Tem a ver com a redução hurseliana,[3] com a descoberta da intencionalidade, algo entre o "exposto em si" e o "aparecer puro", entre a "significação vazia" e a "presença plena" (cf. Ricoeur, 2009, p. 14-16). É importante lembrar que "[...] a redução fenomenológica desempenha um papel importante para a descrição de essências [...]. Descrever as essências é produzir conhecimento, já

[3] Husserl, com o seu conceito de redução, propõe-nos uma nova relação com o mundo, segundo a qual o ser é primeiro descrito como fenômeno e, depois, compreendido como a significação posta à mostra, inaugurando, assim, o sentido como mediação, na medida em que se trata do sentido para a consciência (cf. Santos, 2021, p. 20).

que o homem se encontrará no limiar do mundo, onde brota o sentido das coisas" (Favreto; Dias, 2018, p. 283).

Nessa perspectiva fenomenológica, "o mundo não é meramente o objeto ou mesmo o sujeito, mas, essencialmente, o sentido que se encontra entre ambos" (Favreto; Dias, 2018, p. 279). O caminho inclui, no entanto, três etapas: a de uma análise intencional, a de uma síntese existencial e a de uma fenomenologia ontológica (cf. Ricoeur, 2009, p. 61-87). Desse ponto de vista, o ser humano "[...] é o produto de suas vivências, melhor ainda, é o resultado da relação intencional que emerge a partir de seu contato com o 'mundo da vida' [...]" (Favreto; Dias, 2018, p. 283).

1. Sobre o Pibid

Embora não pretendamos aqui discorrer sobre as muitas questões técnicas do Pibid, queremos deixar para o leitor uma noção mínima desse projeto, que oferece bolsas a estudantes iniciantes na docência. Pelo projeto é possível ao licenciando participar diretamente do cotidiano de uma escola pública, sendo acompanhado o tempo todo por um supervisor, que normalmente é um professor formado na mesma disciplina que ele está cursando. Nesse trajeto, dá para compreender como esse professor lida com o currículo escolar, como planeja suas aulas, que documentos normativos ele utiliza, os materiais didáticos que escolhe, os projetos que desenvolve, suas opções didáticas e outras tantas coisas do fazer docente. É também uma oportunidade de conhecer a comunidade escolar nos seus aspectos mais estruturais e administrativos – direção, coordenação, secretaria, biblioteca, laboratório, corpo docente, outros profissionais que ali atuam, merenda escolar, segurança, portaria, etc. Em outras palavras, o Pibid torna possível experienciar "o chão da escola" já nos primeiros passos da formação docente. Foi exatamente para isso que esta política pública foi criada:

> O Pibid tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes [...] dos cursos de licenciatura,

> contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. [...] São objetivos do Programa [...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...] (Ministério da Educação, 2014).

Foi dessa maneira que nós o experienciamos. O processo foi dividido em três etapas: aproximação e investigação; investigação e produção; produção e avaliação. Essa tripartição proporcionou uma melhor compreensão do que era o programa, dando-nos pedagogicamente as condições de percebermos as especificidades de cada vivência.

Na etapa da produção, por exemplo, cabia elaborar materiais didáticos a serem utilizados em intervenções na sala de aula ou na escola. O *podcast* que intitulamos "Filosofando com o Olinto"[4] foi um desses preciosos materiais. Ele tinha como objetivo continuar assuntos abordados em sala de aula, com informações extras ou não suficientemente debatidas, devido ao pouco tempo. A prioridade era abordar temas e filósofos(as) que não eram contemplados pelo currículo escolar. A série de *podcasts* funcionou como uma ferramenta através da qual os estudantes podiam revisar os conteúdos de Filosofia e melhorar seu nível de conhecimento em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Abordar temas filosóficos, de forma didática e prazerosa, no tempo e no formato do *podcast*, disponível em qualquer momento e lugar, foi um desafio novo e instigante.

O percurso – com sua variedade de etapas e atividades (de formação, de pesquisa e de produção) – oportunizou diferentes

[4] Os episódios desta produção pibidiana de *podcast*, intitulada *Filosofando com o Olinto*, ainda estão disponíveis na plataforma de áudio Spotify e abordaram: Frantz Fanon, racismo estrutural, Foucault e Mbembe, contrato social, Maquiavel, racionalismo *versus* empirismo, liberdade em uma perspectiva da suspeita, Platão *versus* Aristóteles, liberdade e Epicuro de Samos. O leitor pode conferi-los, utilizando o endereço eletrônico indicado nas referências.

perspectivas, mostrando-nos que o fazer docente é múltiplo e diverso. A troca de experiências com outros subprojetos do Pibid tornou ainda mais rico nosso aprendizado. Pois bem, é a partir dessa "situada" experiência que emergiram as breves reflexões socializadas neste texto.

2. Abre-se um caminho

Por que "um" caminho? Um caminho[5] porque a docência se dá em mais de um trajeto, um deles foi este que a nossa experiência do Pibid fez emergir, "um" caminho entre tantos (cf. Heidegger, 2018). Mas por que achar que o programa se apresenta dessa maneira? A resposta parece já estar dada na descrição "iniciação à docência". É algo característico do programa, está em sua base. No entanto, o "estar-aí", pelo simples fato de estar, já garante uma via de acesso a essa iniciação? O que valida que o(a) participante realmente será encaminhado(a) ao ensino? Seria tão somente frequentar uma escola, em um período de tempo, acompanhando um(a) professor(a) em sua rotina, conhecendo os documentos normativos e o ambiente escolar, aquilo que validaria essa iniciação à docência? As respostas só virão depois do processo. Eis a nossa intenção para este texto.

O Pibid colocar-nos-ia no "chão da escola" em uma "prática passiva". Coloquemos assim a questão, se iniciação à docência for estar em contato com a cotidianidade escolar. Eis o que nos dará "pistas" para o que buscamos. Como vimos, é objetivo do programa a inserção do discente no exercício docente. Aqui se revela o "estar-aí", simples e direto que se apresenta de imediato diante de nós. O caminho docente é rotineiro, trivialidade. Admitir isso nos levará a cairmos em um paradoxo, pois a rotina faz parte da atividade

[5] Dizemos "caminho" (possível) e não "desvio", porque a expressão "desvio" que, em Heidegger, significaria fugir do imediato (ignorar o manifesto), em Ricoeur, significaria investigar o que está por trás daquilo emerso na linguagem: numa linguagem jurídica, seriam como "[...] 'saídas' à procura de provas e de contraprovas (de novos argumentos contra e a favor) que tragam mais discernimento e mais justiça ao embate" (Santos, 2021, p. 61-62).

escolar, porém a docência é mais do que internalizar padrões de ensino. Deveras podemos falar em métodos, não em padrões. Rotina é parte do ambiente escolar com seus horários, intervalos, troca de aulas e programações. O docente está nesse sistema, e não o contrário. Resulta que essa introdução é mais que ser passivamente inserido(a) no cotidiano escolar.

Ainda estamos diante do problema inicial, a saber, o que significa ser introduzido(a) ao ensino pelo Pibid, de modo que engasta o programa como um caminho para a docência?

Se a resposta a nossa pergunta demanda uma justificação mais aprofundada, que transpasse a simples rotina e a cotidianidade escolar, ela nos direciona para algo mais originário do que significa iniciar-se como docente. Nossa via de acesso se dá por participar do dia a dia escolar, o que coloca os(as) pibidianos(as) em diversas situações da educação. Essa diversidade de momentos se move e é caracterizada pelas relações interpessoais de ensino e aprendizagem com aqueles e aquelas componentes do "sistema" escolar. O ir e vir com suas trocas e situações diferentes despertam e movem os humores dos(as) participantes. Estamos diante de circunstâncias que despertam nosso humor sobre o que envolve ser um(a) docente. Por nossa primeira via de acesso, chegamos a algo que precisa ser caracterizado. O que temos, então, é: participar do Pibid nos coloca em contato com nossos humores na prática docente, pois "A faticidade do ser aí é primordialmente aberta na abertura dos humores [...]" (Sena, 2019, p. 32). O Pibid nos proporciona uma abertura para o que significa ser professor(a).

> Todavia, a própria significância, com que o dasein sempre está familiarizado, abriga em si a condição ontológica da possibilidade de o dasein, em seu movimento de compreender e interpretar, poder abrir "significados", que, por sua vez, fundam a possibilidade da palavra e da linguagem (Heidegger, 2015a, p. 138).

A partir da caracterização obtida pela primeira via de acesso, responde-se, então, à nossa pergunta: o Pibid se assenta como um

caminho para a docência por nos lançar em humores que permitem abertura para o significado do que é ser professor(a). Com isso, abrem-se novos trajetos que requerem respostas, as quais são: qual o humor fundamental? Qual a significação de ser professor(a)? Essas perguntas demandam uma investigação maior, mas para, quem sabe, outro texto. O esperado desvela-se na resposta acima para caracterizar o Pibid como uma pedra de toque na formação de licenciandos(as). A participação no programa angaria, portanto, um horizonte de possibilidades a quem por meio dele está inserido(a), de modo a construir e significar, através das aberturas de humores, o que é ser um(a) professor(a).

3. Reflexões provocadas pela experiência no Pibid

Precisávamos de respostas sobre o que seria ser professor, e em específico professor de filosofia. Estar em sala de aula na universidade, durante a graduação, e absorver os conteúdos abordados são importantes partes da formação. Teorias, análises, métodos de outros(as) pensadores(as) do ensino são também importantes para a prática docente. Mas carecem de uma experiência em que torne possível ver mais de perto o vínculo entre os conhecimentos adquiridos e a prática da docência. O Pibid trouxe essa ligação, no entanto, num primeiro momento, representou somente parte do lidar com essa significação de ser professor. Eis ali de novo o problema para o qual deveríamos atentar. Algo parecido com aquilo que diz Moraes: "[...] a tarefa maior da filosofia é ver e fazer ver os problemas, ali onde eles se ocultam ou se confundem na paisagem [...]" (2001, p. 56).

Faz parte do ser docente também aprender. Heidegger diz: "O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende" (1987, p. 80). Deixamos que a participação no Pibid nos ensinasse o que é ser docente, permitindo-nos ser lançados aos humores, direcionando nossa

atenção para a relação entre professor(a) e aluno(a) dentro e fora da sala de aula. Nessa relação aparecia uma disposição por parte do professor de conceder atenção aos discentes. Uma disposição que não se caracterizava pela simples escuta, mas que levava a um cuidado, como aquele de um mestre a seus discípulos. Maria Cecília Gomes dos Reis descreve muito bem esse cuidado, na sua apresentação que antecede o diálogo *Fedro* de Platão:

> O empreendimento filosófico, segundo Sócrates, fruto de um divino abandono do modo habitual de pensar (265a-b), é o jogo amoroso entre duas inteligências que conversam – a de um mestre e seu discípulo – e que consiste numa operação concomitante de analisar e distinguir as formas do que se quer conhecer, elevando-se assim a um plano superior de consideração do real (Reis, 2016, p. 30).

O cuidado nesse jogo de inteligências que conversam permite também a escuta, algo que possibilitava uma relação de amizade entre o docente e os(as) discentes. Na amizade, o diálogo está presente, duas ou mais pessoas trocam informações, experiências, conhecimentos, sentem-se instigadas em uma conversa que pode ser promissora. "Filosofia: uma expressão e um diálogo derradeiros do homem, que o transpassa e detém total e constantemente" (Heidegger, 2015b, p. 6). O diálogo é constituído por discursos, o *λογός* filosófico. Pudemos ver este vínculo de amizade, pautada pelo diálogo em que se ensina e se aprende, nas aulas de filosofia. Algo que aparece nesta fala do supervisor:

> Há um modo de propor os estudos de Filosofia [...] a partir de discussões temáticas [...] Gosto dessa [...] abordagem porque ela permite perceber o desenrolar do pensamento sobre os assuntos em questão. [...] Na minha prática é comum convidar os alunos a pensarem formas diferentes de compreender um mesmo problema (Santos, 2024, p. 137).

Na postura deste "professor amigo" está a consciência de estar implicado naquilo que vai se tornar uma experiência e vai gerar uma

compreensão, como parte importante, mas não a única, para aquilo vai emergir:

> O professor deve atuar como mediador qualificado, ideologicamente interessado, de processos educativos. O aprendizado acontece via processos de interpretação, em uma decifração de coisas que, muitas vezes, insistem em não se mostrarem (*Idem*, p. 57).

O diálogo movido pelos discursos filosóficos do ensino e aprendizagem das aulas de filosofia não se davam soltos, sem direcionamento. Ali se apresentava o(a) professor(a) como mediador(a). Essa mediação através da amizade é parecida com aquilo que diz Heidegger sobre a prática docente: "Ensinar é um dar, um oferecer [...] ao aluno indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem" (1987, p. 79). Em outras palavras, o(a) docente aponta aos(às) estudantes o caminho para que esses(as) se apropriem do conhecimento que possuem. No dizer de Paulo Freire: "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (1996, p. 27). Parafraseando, dizemos nós: ensinar filosofia não é um simples repassar acontecimentos históricos, mas abrir caminhos para a filosofia e o filosofar intrínseco aos discentes. Trata-se de uma escolha, como já dissemos, cuidado de um amigo que tem zelo pelo que faz.

Deste professor "ideologicamente interessado", ficou perceptível o zelo no ensino. Um zelo nos permite repensar as dinâmicas de ensino e mudar o nosso modo de ensinar. Um cuidado que se concretizava nas estratégias adotadas durante as aulas e nos projetos mais relacionados à filosofia – como o Dia Mundial da Filosofia – desenvolvidos na escola, para os quais os discentes se mostravam frequentemente dispostos a participar. Este zelo no ensino de filosofia apareceu no cuidado com o modo de ensinar movido pelo humor da amizade.

Há muitos outros humores notados e que devem ser postos à mostra do lado dos bolsistas. De cada um deles um humor diferente e mais marcante foi capaz de afetar o ser professor: a empatia com o

universo juvenil, sobretudo o mais periférico; o espírito livre de Lou; a coragem para vencer os desafios de si e das circunstâncias; a espontaneidade simples e serena de um camponês do sul; a atenção à qualidade bem curada daquilo que se faz no âmbito da formação; a mesma amorosidade firme de uma mãe experimentada na educação; a sensibilidade fenomenológica trazida para este escrito; a inquietude da resistência que "chacoalha" o lugar onde está presente; o olhar profundo e esclarecedor para as nossas raízes ancestrais.

Essas descrições e reflexões, trazidas para este texto, emersas num tempo de caminhada conjunta entre professor e supervisor, mostra como é valiosa para a formação docente a experiência do Pibid para ambos. Ela permite-nos "compreendermos" como professores e professoras no desvelar da docência.

Considerações finais

Há muitas abordagens fenomenológicas. Baseamo-nos nas ideias de Husserl, Heidegger e Ricoeur, mas sem entrar no devido debate já consolidado entre esses autores. Não estivemos aqui preocupados com as distinções entre elas. Isto demandaria outro trabalho e fugiria do escopo do texto.

Também não nos delongamos no conceito de educação, mas nas implicações de uma abordagem fenomenológica no ser professor. No máximo, assumimos como nossa a seguinte consideração: "A educação, no sentido fenomenológico, é concebida como uma busca por um conhecimento que não está no professor e tampouco no aluno, mas na relação de ambos com o objeto de conhecimento" (Favreto; Dias, 2018, p. 273). E reconhecemos os mesmos efeitos desta escolha já apontados: "[...] as experiências do Pibid podem ser significativas para os professores e alunos, de modo a serem reflexos da dimensão fenomenológica da educação" (*Idem*, p. 273).

Esperamos que, ao término desta leitura, tenhamos despertado em outros licenciandos(as) o desejo de fazer parte do Pibid. E que, através da percepção dos humores encontrados nesta experiência,

cada participante possa encontrar seu próprio trajeto como docente. A abertura de significado de ser professor(a) proporcionará um enriquecimento pessoal e profissional. Dados os humores antes descritos, no nosso caso foi algo que não queríamos que acabasse. Ele deixou em nós o desejo de ensinar e de aprender, de nos transformarmos de saber em saber, como um incessante convite ao *Sapere aude!*

A Filosofia, tanto quanto a Educação, pensada "[...] desta maneira fenomenológica, desempenha um papel importantíssimo na construção do humano, já que é através dela que o homem poderá compreender a estrutura que sustenta o sentido das coisas, [...] compreender a sua própria essência humana" (Favreto; Dias, 2018, p. 283). Compartilhamos da convicção de que "o programa disponibiliza aos alunos e professores nele envolvidos uma abertura para um mundo de possibilidades antes ignoradas" (*Idem*). Estamos certos de que as muitas experiências nos subprojetos de Filosofia do Pibid, Brasil afora, devem oferecer múltiplos caminhos para uma Filosofia na escola pública.

Referências

FAVRETO, Elemar Kleber; DIAS, Rafael Parente Ferreira. Por uma educação significativa: uma abordagem fenomenológica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 271-285, jan./abr. 2018.

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

HEIDEGGER, Martin. *Conceitos fundamentais da metafísica*: mundo, finitude, solidão. Tradução de Marco Antônio Casanova. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto*: a filosofia?. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2018.

HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa?*. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Ed. 70, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 1º jan. 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 24 maio 2024.

MORAES, Alfredo. Dialética da alteridade. *Ägora filosófica*, ano 1, n. 1, p. 17-26, 2001.

PEREIRA, Matheus; CHARLES, Rhickson. *Filosofando com o Olinto*, 4 abr. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/show/7AvxJQrG9lNPTFI6qjW7wl?si=GQZwzid-R0WkrmjYBO3lnQ/. Acesso em: 08 nov. 2024.

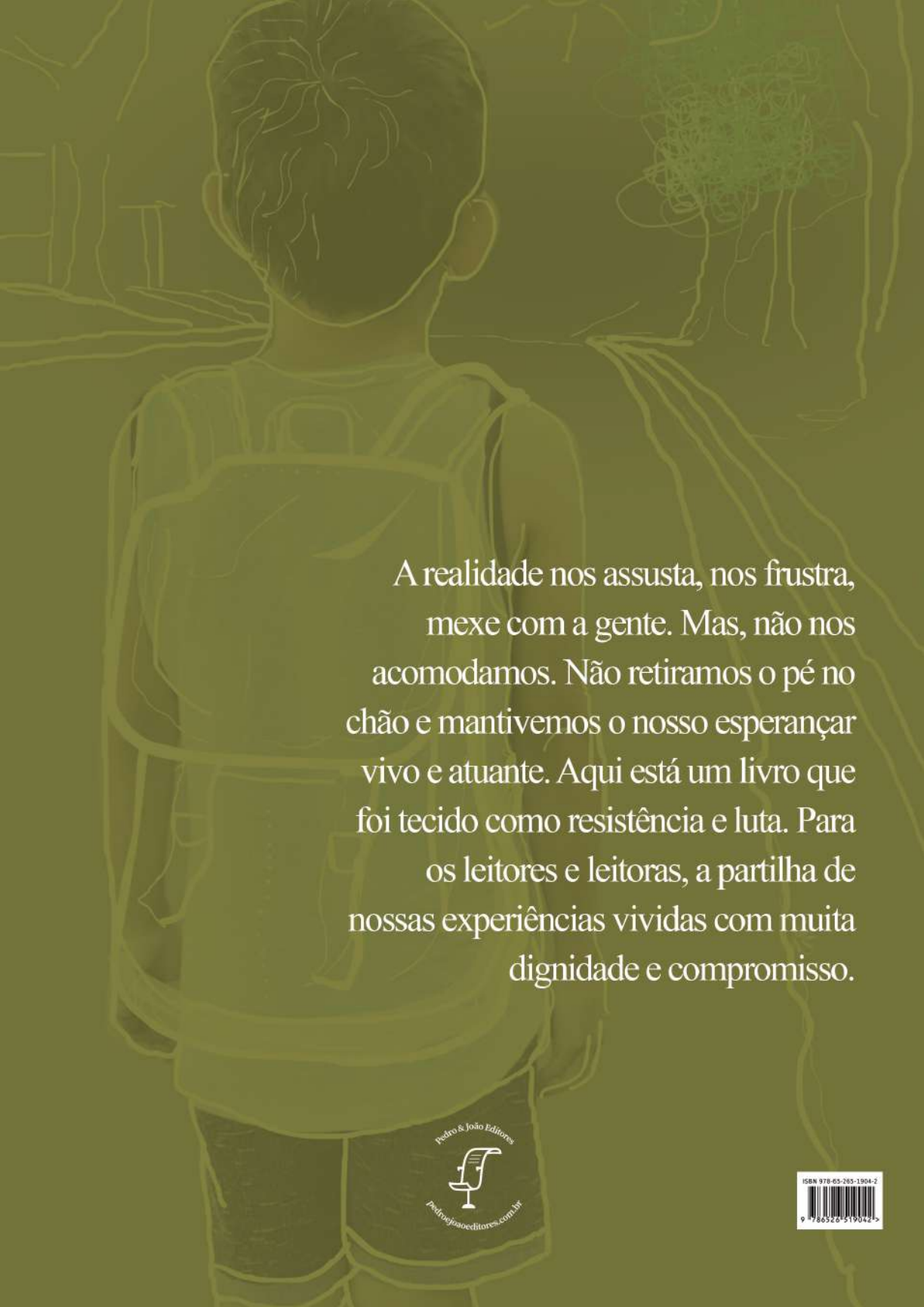
REIS, Maria Cecília Gomes dos. Apresentação. *In*: PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 9-35. (Coleção Penguin Classics).

RICOEUR, Paul. *Na escola da fenomenologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Marcelo Alves. Filosofia: Por que ensino? Como ensino?. *In*: MATOS, Junot Cornélio (Org.). *Filosofia*: Por que ensino? Como ensino?. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 133-148.

SANTOS, Marcelo Alves. *Interpretações em conflito*. Maceió: Café com Sociologia, 2021. (Coleção Filosofias no Chão da Escola).

SENA, Sandro Marcio Moura de. Nostalgia como Grundbefindlichkeit. *Studia Heideggeriana*, v. 8, p. 25-49, 2019.



A realidade nos assusta, nos frustra, mexe com a gente. Mas, não nos acomodamos. Não retiramos o pé no chão e mantivemos o nosso esperançar vivo e atuante. Aqui está um livro que foi tecido como resistência e luta. Para os leitores e leitoras, a partilha de nossas experiências vividas com muita dignidade e compromisso.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1904-2