

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: PERSPECTIVAS DE UM PENSAR MILITANTE

JUNOT CORNÉLIO MATOS

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA

(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO E FILOSOFIA:
PERSPECTIVAS DE UM
PENSAR MILITANTE**

COMITÊ CIENTÍFICO

Alberto Vivar Flores (UFAL)
Alfredo de Oliveira Moares (UFPE)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Dalton José Alves (UNIRIO)
Deodato Ferreira da Costa (UFMA)
Elizabeth Amorim de Almeida Melo (UFAL)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE)
Ermano Rodrigues do Nascimento (UNICAP)
Evandro da Fonseca Costa (IFPE)
Evanildo Coteski (UFC)
Fernando José do Nascimento (UFPE)
Gabriel Kafure da Rocha (IF-Sertão)
José Teixeira Neto (UERN)
Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz (UCP)
Luís Lucas Dantas da Silva (IFPE)
Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO)
Maria da Conceição Bizerra (UNICAP)
Maria da Conceição Lafayette de Almeida (UFPE)
Maria José de Matos Luna (UFPE)
Maria Reilta Dantas Cirino (UERN)
Martha Solange Perrusi (UNICAP)
Oussama Naouar (UFPE)
Pedro Erginaldo Gontijo (UnB)
Raphael Guazzelli Valério (UFPE)
Shalimar Michele Gonçalves da Silva Reis (FAFIRE)
Samon Noyama (UFABC)
Sérgio Paulino Abranches (UFPE)
Silvio Ancisar Sanchez Gamboa (UFAL)
Sonia Lira Ferreira (UFCEG)
Thales Cavalcanti Castro (UNICAP)
Tiago Brentam Perencini (Educação Básica/SP)
Willamis Aprígio de Araújo (IFPE)

**JUNOT CORNÉLIO MATOS
JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA
(ORGANIZADORES)**

**EDUCAÇÃO E FILOSOFIA:
PERSPECTIVAS DE UM
PENSAR MILITANTE**

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 Matos; José Aparecido de Oliveira Lima [Orgs.]

Educação e Filosofia: perspectivas de um pensar militante. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 202p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0044-6 [Impresso]

978-65-265-0045-3 [Digital]

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Perspectivas. 4. Pensamento militante. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Ao menino centenário PAULO FREIRE cuja meninice nos ensina
a esperar

Ao Programa de Pós-graduação em Educação –
PPGE/CEDU/UFAL.
pela Coragem e competência na qualificação de Professores/as,
ecoando nos rincões alagoanos o esperar freiriano.

Ao Programa de Apoio à Pós-graduação - PROAP/CAPES
cujo financiamento torou possível a publicação dessa produção.
Nosso esperançamento de um futuro próspero para a Pós-
graduação brasileira.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Junot Cornélio Matos José Aparecido de Oliveira Lima	
PREFÁCIO	11
Walter Matias Lima	
O PERGUNTAR FILOSÓFICO	15
Junot Cornélio Matos	
A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E AS DIFICULDADES DE PENSAR FILOSOFICAMENTE	37
José Aparecido de Oliveira Lima	
A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA COMPREENSÃO.	55
Sheyla Yvette Cavalcanti Ribeiro Coutinho	
ENSINAR FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS OU POSSIBILITAR EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTOS? Considerações sobre a presença da filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental	73
Jaeliton Francisco da Silva Williams Nunes da Cunha Junior	
FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO PALEI: entre o pensando e o praticado	89
Christianne Thereza de Almeida Sales Junot Cornélio Matos	

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM ARTHUR RAMOS (1939): um investimento biopolítico	111
Fernanda Lays da Silva Santos Ana Paula Teodoro dos Santos Walter Matias Lima	
TRÊS AFRODIASPÓRICOS SERGIPANOS NAS ENCRUZILHADAS DAS RELAÇÕES ÉTNICAS RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA	125
José Cláudio Bispo Paulo Cesar Lira Fernandes Rejane Patrícia dos Santos L. Oliveira	
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) – 90 ANOS – EMÉRITO SABER ESVAINDO-SE NO TEMPO	145
José Airton Albuquerque Torres Márcio Santos Melo José Anderson de Oliveira Lima	
ENSINO REMOTO SEM TECNOLOGIA: uma prosa sobre a vivência escolar diante da pandemia da Covid-19 e o impacto de uma aula sem <i>feedback</i>	165
Gildimar Guilherme da Silva Elaine Paula Gonçalves Alencar Claricy Alves Silva	
ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO ESCOLAR: uma revisão sistemática da literatura	181
Vanessa do Rêgo Ferreira Beatriz Araújo da Silva Adailton Pereira Melo Fabson Calixto da Silva	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	197

PREFÁCIO

Quando iniciamos o trabalho com a disciplina Educação e Cultura, com os estudantes de doutorado do Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em pleno isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, sabíamos do desafio grande de mobilizar colegas em contexto imensamente adverso para todos. A pandemia, albergada no bojo de um imenso pandemônio, agravou fenômenos sociais em evidência, à custa da ausência de políticas públicas comprometidas com a cidadania, com os menos favorecidos e com o bem-estar da sociedade no que tange, notadamente, a saúde, à educação, ao emprego e à moradia.

O cenário desfavorável da dinâmica acadêmica, via estratégias de utilização de ambiente virtual, fomentava temor não só pelo distanciamento, mas, sobretudo, pelo entristecimento e adoecimento de mulheres e homens do Estado alagoano, assim como da circunvizinhança. Professores e professoras foram instados a realizarem seus trabalhos docentes articulados à própria qualificação acadêmica e às suas demandas de formação.

Com vistas a essa realidade, evocamos, então, nossa condição de aprendentes e ensinantes nos processos educacionais patrocinados pelos recursos do tão explorado modo de viver do povo brasileiro, pagante de altíssimas cargas de impostos. Recordamos que o financiamento timidamente averbado na instituição pública deveria, na pequena parcela que nos tocava, ser utilizado com astúcia, inteligência e esperançamento.

Fizemos da arena circunscrita à disciplina um espaço de construção da crítica social frente à verticalização dos conhecimentos dantes armazenados. Nesse *lócus*, alvitramos uma trilha para tecer decodificações e recodificações, desde a pungente realidade que soçobrava a escola pública, até os mais desfavorecidos modos de ser e estar das brasileiras e dos brasileiros.

Cá neste lugar, trouxemos como companheiros e companheiras os ecos de nossa ancestralidade. Da ausência histórica repercutiu uma presença cintilante, entre nós, de pretos e pretas, de homens e mulheres arrancados de seus berços e relegados a um gemer ensurdecedor, que nos reclamava passagem e presença. Deitamos olhares aos povos nativos soterrados debaixo desse imenso chão chamado Brasil, em que pese seus direitos cerceados por grileiros de além mar que, aqui, aportaram para cravar a bandeira dolorosa da dominação. Buscamos dialogar com os povos sul-americanos, com seus textos e contextos, com seus pretextos nas lutas de resistência e nos cantares de revoluções. Pensamos ser o nosso lugar de fala um chão prene de silenciamentos, numa onda de negacionismo que promoveu morte escândalos de milhares de homens e mulheres, na sua maioria empobrecidos, abrindo os portais da violência doméstica, do feminicídio, da homofobia e do infanticídio.

Quisemos confabular com outras cartografias mirando à distância, com aguçada crítica, os epistemicídios que desde muito atravessam a cultura, o ser e o fazer de nosso povo e de nossa academia. Nosso percurso, calcado no diálogo respeitoso e no aprendizado potente, permitiu-nos o traçar de códigos na busca por cartografar semânticas outras, de visada das Filosofias, das Culturas, das escrevivências encharcadas de esperançamento e da compreensão do que, para nós, vem a ser a práxis educacional, com seus necessários diálogos.

A oportunidade presente enseja explicitar manifesta gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL, no caso específico, o curso de doutoramento, pela oportunidade ímpar favorecida. Aos profissionais da educação, que se fizeram estudantes, alunas e alunos, da (in)disciplina e de suas acontecências. Cabe o registro do quão prazeroso foi a convivência e do tanto que ecoa em nós os achados que, juntos, construímos, permitindo-nos olhares outros sobre a cultura, a educação e a vida.

Junot Cornélio Matos
José Aparecido de Oliveira Lima

APRESENTAÇÃO

Filosofia, ou filosofias, não é mais uma pré(ocupação) apenas da elite cultural não submetida ao trabalho produtivo, na ótica do Capital. Ao contrário, a atividade filosófica se faz segundo a capacidade de construir um *corpus* teórico crítico que proporcione a elaboração de conhecimentos com intenções práticas, os quais possam ser continuados na formação de um discurso dialético-dialógico proporcionador da ação de pensar. Enseja-se, nesse sentido, que essa ação transcenda o âmbito do sujeito singular e mergulhe na vida cotidiana dos diversos agentes históricos, contribuindo para a emancipação humana.

Pelo exposto, pensar (filosoficamente) pode ser considerado uma atividade crítica, que se instaura em crises e que busca interpretar e transformar a herança das tradições, problematizando, inclusive, a pluralidade das interpretações. Assim, esta obra traz reflexões e indicações sobre o exercício das filosofias e de suas militâncias, em seus dez capítulos.

O capítulo **O perguntar filosófico** propõe a construção como ação, a partir do ato de perguntar. Trata-se da *perguntação*, tendo em vista os sinais de que a ação de perguntar enseja possibilidades de sentimentos condutores à ação, suscitando, conseqüentemente, novos perguntares. Em suma, o leitor encontrará a proposição de um perguntar dirigido ao diálogo franco, que resulta em práticas de libertação.

Segundo, com o capítulo **O ensino de filosofia no Ensino Médio encontra a ameaça de pensar filosoficamente**, encontramos a problematização do pensar filosoficamente como pensar subversivamente, uma ação arriscada de pensar, assim como um pensar arriscado. Propõe-se olhar para as diversas fronteiras encontradas na heterogenia das salas de aulas, das escolas e das cidades, desbanalizando o meramente – ou supostamente – já sabido, provocando, assim, uma prática docente que problematize

as ordens estabelecidas no âmbito de diversos sujeitos historicamente situados no cotidiano da escola de nível médio, na educação básica.

No capítulo **A hermenêutica filosófica e a dimensão otológica da compreensão**, encontramos uma reconstrução do conceito de compreensão para Gadamer, pensador que a propõe como um atributo da experiência de mundo do ser humano. Por conseguinte, leitores e leitoras encontrarão uma problematização do ensino de filosofia conforme as conceituações gadamarianas, indicando como é possível a experiência do pensar enquanto prática hermenêutica no âmbito do ensino de Filosofia.

Já no capítulo **Ensinar Filosofia às crianças ou possibilitar experiências de pensamento?** encontramos caminhos que se aproximam e se bifurcam conforme as trajetórias de Matthew Lipman e Walter Kohan, autores que demonstram possibilidades da ensinabilidade da filosofia com crianças e, ao mesmo tempo, indicaram percursos para os acontecimentos da experiência de pensar na relação íntima entre criança e infância.

Dando continuidade ao lugar da Filosofia no Ensino Médio, o capítulo **Filosofia e o ensino de Filosofia no PALEI: entre o pensado e o praticado** nos provoca a contemplar os resultados de uma investigação em duas escolas públicas de Ensino Médio do Sertão de Alagoas, localidade onde fora implantada a modalidade de Ensino Integral pertencente ao Programa Alagoano de Ensino Integral. O artigo nos provoca a escutar as vozes dos sujeitos estudantes e professores, que estudam e trabalham nessas instituições de ensino e, ao mesmo tempo, a tecer a perguntação pelo ensinar Filosofia nas condições sócio-políticas atuais.

Quanto ao capítulo **A concepção de infância em Arthur Ramos (1939): um investimento biopolítico**, este elabora uma análise da proposta pedagógica do alagoano Arthur Ramos destinada à infância. O objetivo é identificar a noção de infância e sua relação com estratégias biopolíticas no higienismo de Arthur Ramos, para pensar a construção da visão de infância na educação brasileira no contexto histórico do século XX.

O capítulo **Três afrodiáspóricos sergipanos nas encruzilhadas das relações étnico raciais no ensino de Filosofia** trata de relacionar as obras de três afrodiáspóricos sergipanos no ensino de Filosofia, ancorando-se em uma visão afroperspectivista enquanto forma de garantir a aplicação da Lei 10.639/2003 dentro das escolas brasileiras, sendo essas pessoas: Maria Beatriz do Nascimento, Raymundo Souza Dantas e Severo D’Acelino.

Passando para o capítulo **Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932) – 90 anos – emérito saber esvaindo-se no tempo**, encontramos o resgate e a problematização dos ideais preconizados no famoso Manifesto dos Pioneiros, que indicava a efetivação de uma escola pública, gratuita e de qualidade que atendesse a todos, indiscriminadamente, e que não remetesse apenas a formar a mão-de-obra para o Capital. Segundo esses princípios, escrutiniza-se o que de fato fora realizado desde as práticas escolares oriundas desse Manifesto.

No capítulo **Ensino remoto sem tecnologia: uma prosa sobre a vivência escolar diante da pandemia da COVID-19 e o impacto de uma aula sem feedback**, analisando algumas escolas estaduais de Alagoas, conforme as medidas iniciais, oriundas do contexto pandêmico desde o ano de 2020, segundo as orientações da Secretaria de Educação de Alagoas, problematiza-se o que fora realizado como ensino remoto para o Ensino Médio da educação básica, assim como seus efeitos no campo da aprendizagem, indicando as frágeis efetivações do ensino no contexto da pandemia, no âmbito da escola pública.

No último capítulo, **Ensino de Filosofia e Currículo Escolar: Uma Revisão Sistemática da Literatura**, os leitores e as leitoras encontrarão uma excelente revisão que enfoca o lugar da Filosofia e seu ensino no currículo do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, a problematização da supressão da(s) Filosofia(s) por meio da flexibilização do currículo, através da aprovação da Lei nº 13.415/2017, em que se determina que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física se configurem no currículo

através de estudos e práticas, demonstrando os recuos, para as Ciências Humanas, provocados no contexto da atual BNCC.

Prof. Dr. Walter Matias Lima
Vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL e líder do grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/
Ensino de Filosofia

O PERGUNTAR FILOSÓFICO¹

Junot Cornélio Matos²

As perguntas de si

Os dias e as noites que nos cercam nesses tempos de pandemia de COVID-19 são, certamente, de muito sofrimento e tristezas. A lacuna de políticas públicas que abracem as necessidades e os interesses da sociedade civil promove desespero, morte e descrença. Este parece ser um período de adoecimento crônico. Adentramos ao inferno de Dante, ou vivemos estranhamente a exposição de nossas próprias feridas? O decantado paraíso terrestre foi a óbito, até mesmo como esperança. Sim! As cicatrizes pútridas de nossa presença num mundo em agonia dão eloquente mostra do quanto residimos na incredulidade. Entre o consumo do fruto da “árvore do bem e do mal” e a estratégica “Arca de Noé”, venceu a danação. Falando em aflições e turbulência, Fernando Pessoa segredou sentir a ausência de corrimão, para exprimir que se julga “bêbado, sinto-me confuso”. Andar com os próprios pés? Qual seria a possibilidade em mar revolto e em face à vida fragmentada?

A estranha nau do tempo/espço que chamamos mundo nos transporta, a andares extensos, em direção a uma nebulosa catástrofe. O *homo sapiens* virou *homo demens*. Está, incrivelmente,

¹ O artigo integra o Ensaio publicado na Coleção Filosofia no Chão da Escola, vol. 5, em 2021, pela editora Café com Sociologia, sob o título Filosofia da Perguntação.

² Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, atuando na licenciatura e no Mestrado Profissional em Filosofia. Professor voluntário do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0669-2066> – E-mail: junotcmatos@gmail.com

em débito com seu velho progenitor, o chimpanzé. Intencionalmente garbosos e dilucidados, rompemos o portal da natureza para vestirmos o sagrado manto da cultura. A senha “humano” transmutou-se em *mot de passe* para algo pretensamente superior à natureza. Ou seja, tomamos distância de nossa condição de animais biopsicossociais. Um ser que é e habita um corpo! Um animal montado numa estrutura fisiológica, ao mesmo tempo fantástica e inacabada. Um sujeito histórico que, na metáfora que muito me acode, “virou suco”, um Severino em vida de morte atravessado por um simulacro ancorado em consumismo e alienação, num universo inegavelmente líquido.

Não estou a vaticinar a agonia do último suspiro; entretanto, não vou apostolar um mágico regozijo no amanhã. Lastimavelmente, parece que razão e vontade escorregaram na mesma vala em que calam as esperanças. As emoções, sitiadas; os sentimentos, paralisados; a vida, achacosa; e, por fim, o ser humano, roubado em sua dignidade. Um cenário assim tão obtuso implica nossa paralisação? Haveremos de assumir nossa fragilidade e incompetência diante desse *Leviatã* tão cruel?

Pode ser mais cômodo deixar a roda girar e permitirmo-nos ser tragados pelo moinho. Muitas vezes, fechamos os olhos e professamos crença numa fatalidade que nem mesmo nos convence. Não! Não está escrito nas estrelas. É imprescindível que nos conheçamos e que conheçamos o contexto que nos compreende. Não se trata de uma briga entre o bem e o mal; trata-se, ao contrário, de uma grande e sistemática estrutura na qual nos movemos, existimos e somos.

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 sabia, porque se encontra perplexa, curiosa, indignada. Esse é o meu esperançamento: nem uma razão pessimista; nem uma vontade ludibriada. Trata-se de

uma pergunta que aflora de um realismo possível, de uma atitude insurgente, de um jeito próprio de habitar o mundo.

Quero pensar as possibilidades de filosofar fazendo filosofia junto à escolarização no nível médio. Trago, modestamente, à reflexão meus desenhos sobre aquilo que aprendi a chamar de Filosofia (da) Perguntação. Devo confessar que a preposição “da”, a qual sugere se tratar de Filosofia de alguma coisa, não me apraz. Não tenho pendor de pensar que as filosofias são dizeres sobre qualquer tema, um falar doutrinado que explica a realidades nos seus mais sutis matizes. Nunca me empolgou – e nem aprecio – conceber a ideia de que filosofias tenham de dizer algo – que me perdoem os excepcionais e eruditos amigos – sobre qualquer coisa. Daí, de maneira bem simples, o porquê do título deste ensaio: “Filosofia (da) Perguntação”.

Minha sedução enlaça-se com filosofias nascidas do amor: “*philos*”, encantado com a busca generosa da “*sophia*”, o conhecimento. Ou, como redarguiu Pitágoras, no século VI a.C, ser um amante – porque ignorante – da sabedoria. Trata-se, então, da sabedoria pela sabedoria. Seria esse amor aquele que se instala, como se fosse predestinado? Aquele que surge do acaso?

Esse amor me parece não uma façanha do hipotálamo, senão uma conversação daquilo que constitui nosso eu singular/plural. Razão e emoção, espírito e corpo. Ser sujeito do/no mundo e deixar-se indagar pelos cenários e cenas do cotidiano. Apreciar a experiência de parir-se sempre, e de novo. Perceber-se demandado, indagado por janelas epistêmicas, que são referenciais móveis, sentindo-se impulsionado pela própria fragilidade e ignorância em buscar as mediações de mais vida.

Percebeu, né? Sábio, para mim, é sinônimo de abertura. Diferentemente do erudito, do autodidata, do possuidor de uma vastidão de conhecimentos, sábio é quem sabe de sua própria ignorância e entende que a atitude desejável é a de ser um permanente aprendiz. Diria, ainda, que sábio é aquele que não teme desaprender. E não estou advogando a ignorância socrática,

porque, no fundo, parece uma estratégia para, pela via da *maiêutica* e da *ironia*, desmontar o suposto saber do interlocutor.

Séculos inteiros nos quais foram processadas as construções dos pensamentos filosóficos parecem que incorreram no limite de propor seus achados como verdades inquestionáveis: determinismo; livre arbítrio; universalismo; relativismo; realismo; construtivismo; marxismo; liberalismo; neoliberalismo; estruturalismo; pós-estruturalismo; modernismo; pós-modernismo; colonialismo; pós-colonialíssimo, etc. Filosofias negociadas para explicar fenômenos que somente gênios teriam condições de explorar. Antes, a Teologia; depois, o Direito; enfim, a Filosofia pontifica no terreno da ignorância.

Diante dela, não há o que indagar, visto que a monstruosa sabedoria de homens inigualáveis concebera todas as repostas para o enigma da existência. Quem se atreveria a interpelar a Filosofia que se expressa em grego? Alguém irá altercar aquela cuja alocução se dá em alemão? E os pensadores europeus, de uma maneira geral, poderiam ser contraditados? Nesse tonário, filósofos descem do trem, que busca amorosamente a sabedoria, e assumem o notável lugar de intérpretes. Tornam-se especializados em traduzir, para mortais comuns, as sempre muito intrincadas filosofias dos outros. Some-se a isso aqueles que são tradutores dos tradutores; e, pior, os que se tornam tradutores dos tradutores dos tradutores.

Inegavelmente, o legado ocidental da Filosofia é portentoso. Não há como desmerecer quaisquer filosofias, sistemas, escolas de pensamento. Insensato seria não as estudar, não as conhecer e não as tomar como parte de nossas imprescindíveis referências para o filosofar. Admito que o grande mérito dos filósofos de cada época é, justamente, terem dialogado com o seu tempo. Foram homens e mulheres que, a seus modos, estavam movidos pela curiosidade, pela indignação, pela empresa de entender fenômenos, gentes, culturas. Numa palavra: foram pessoas qualificadas à Perguntação.

Apesar disso, a resposta entregue pelo matemático de Samos foi substituída pelos títulos acadêmicos, e a curiosidade fundacional bastou-se na consulta e tradução da literatura. Uma

verdadeira catedral em torno da “ciência filosófica”. Daí, o ensino das filosofias na clausura das Universidades transformou-se na entrega de um delicioso menu para a degustação por parte dos jovens ávidos de conhecimento filosófico. Sem implicação com suas perguntas, sem vinculação com as acontecências e com os fenômenos da natureza, da vida, dos homens e das mulheres contemporâneos, vale dizer. Sem sequer saber quem são esses “destinatários” da sabedoria docente. Por seu turno, quando estes chegam na educação básica, sentem-se no mister de redizer, em doses homeopáticas, o quanto vivenciaram na educação superior. Desde muito, estou movido por tal incômodo.

A escrituração socializada não é o fogo sagrado que cravou verdades nas tábuas de Moisés – embora me rejubile com a ideia do deserto e da peregrinação -, nem o prodigioso fogo surrupiado por Prometeu. Não há verdades aqui, senão que uma postulação com o intento de induzir à meditação. Procura-se indagar, desde uma perspectiva de divisar concepções de pessoa – homem e mulher – e mundo, uma dimensão própria das filosofias, quando conduzidas à sala de aula por professores e professoras.

Há um lamentável hiato entre a escola e o mundo da vida. Entre a educação pública como um todo, pois quase sempre a educação básica – constitucionalmente municipal e estadual – não conversa a educação superior – federal. E vice-versa. Entretanto, quando entrevemos a dimensão social e política do ser e fazer educacional, compreendemos que tal acantonamento obedece a uma lógica da necropolítica, gerida pelo Capital na sua formação Neoliberal. Não obstante, por acreditar na educação; por professar crédito em cada pessoa individualmente, assim como nos coletivos em suas lutas; por entender que ainda cabem aos processos de escolarização um lugar nessa sociedade, me avento a pensar uma possibilidade para o ensino de filosofia.

A ação atravessada pela perguntação

Gosto muito desse termo, “ação”. Talvez porque me remeta à ideia de movimento e essa, por sua vez, à noção de inacabamento, de falta, de esboço. Sempre tive simpatia por coisas que se transladam. A ideia de não poder mudar, de ter de abonar coisas e postulações como prontas e acabadas, me assusta. Desconfio de que a ação expresse uma vontade de ir mais além, de mudar, de reconhecer em si potencialidades, para não se acomodar ao mesmo. A ação chama a vontade, impulsionando seu desejo de ultrapassar. A meu ver, isso aciona mecanismos fisiológicos e psíquicos relativos ao ato de existir como ser inacabado em direção à busca de completude.

Não nos afastamos, aqui, da ideia de que toda mulher e todo homem são inconclusos, e de que esse inacabamento sinaliza a falta que nos caracteriza e que está na raiz de nossos sofrimentos, de nossas angústias e de nossas fantasias. Por isso, os deslocamentos que realizamos de nós para nós mesmos, para o mundo, para o outro, são ações que nos lançam aos fenômenos que estamos sendo em tempos e espaços vigentes.

Refiro-me à ação movida por uma determinada concepção de mundo, instalada num contínuo movimento que vislumbra o novo, o inusitado, o não previamente determinado. É próprio da natureza o fluir, bem como o intento de conservar-se dialeticamente na relação novidade/permanência. Sendo assim, a vontade é o móvel que direciona a ação a determinados fins. Poderia propor uma Filosofia da Ação, respaldada na fenomenologia da vontade. Poder-se-ia alvitrar uma teoria da vontade, sinalizando para além de uma faculdade vinculada à concepção de relação necessária. A vontade, como movente da ação, não se reporta ao pré-estabelecido; ao contrário, insurge-se contra ele.

Com isso, pretendo postular que não temos tempos e espaços previamente escriturados. E, como não me filio às ideias de sorte e azar, obrigo-me a conceber-me como um ser transeunte, movido pelas forças impressionantes da natureza do que sou, assim como do

mundo permanentemente por mim forjado e no qual me constituo. Denego, igualmente, o pensamento sobre o “destino”. Essa ordem cósmica, que se pretende determinada por um poderoso Demiurgo e arcanas leis do universo, não me excita. O mesmo pode-se dizer à previa conduta de tecer juízo de valores em respeito ao comportamento humano, ou a princípios e crenças professadas, classificando-as como “bem” ou “mal”. Os fatos, tomados em si mesmos e de forma separada, para quase nada servem. Não ultrapassam a condição de resíduos históricos. Apenas quando estimulada também pelos fatos, a inteligência humana exerce seu esforço interpretativo; somente assim chegam-se a articulações que dão origem a estruturas de conhecimento e compreensão.

Sucede que há dispositivos da natureza que fazem com que sejamos animais que se surpreendem. Estamos condicionados; porém, não determinados. Há imperativos próprios à natureza, como também existem aqueles que emergem dos contextos diversos da existência. Porém, somente homens e mulheres, no pluralismo de sua singularidade, encerram a faculdade da ação transformadora mediada pelas suas emoções, pelos seus sentimentos e pela razão.

A propósito, permito-me pensar a ação humana como uma tentativa de resposta que nascem do espanto, da admiração, da perplexidade tanto com seu universo interior, quanto com o entorno mais amplo chamado mundo. Dirigimo-nos, assim, a pensar a intencionalidade da ação enquanto comportamento calcado no desdobrar-se de si, na busca por horizontes outros. A ação não é necessariamente organizada, planejada, pensada, seguindo um fluxo linear. A ação cuja gênese está no espanto, na curiosidade, na perplexidade e na indignação apresenta um componente de desordem, de insubordinação, de instauração de algo quimérico, que não realiza completamente, nem indispensavelmente, uma intencionalidade *a priori*.

Proponho que a palavra ação seja concebida desde uma perspectiva ontológica. É próprio do ente mover-se no espaço arenoso do ser e do não-ser. Essa é uma experiência singular,

própria do ser que se apresenta sendo. Poderia ser examinada em termos de consciência de si, de construção de uma subjetividade, de expressão de um eu ideal. No entanto, falo em “unocomplexidade”, implicando a experiência plural da singularidade constitutiva de cada um e de cada uma em suas subjetividades e peculiaridades. Dizer que somos uno/múltiplo – concomitantemente – implica pensar a relação unidade/diversidade como uma experiência, inicialmente, interior, embora da totalidade do ser.

Um termo como “biodiversidade” parece sinalizar um diverso que é diverso, porque é múltiplo, porque é diferente, no sentido de algo fora de mim. Parece adequado o conceito de unocomplexidade, pelas razões que seguem: a) “Uno”, porque guarda uma singularidade peculiar a seres de gêneros e espécies semelhantes – o ser humano, por exemplo – como ser possuído pela humanidade; b) “Complexo”, porque tecido em conjunto, em processo. Em suma, é igual, sem ser o mesmo; é diferente, sem ser desigual. Com isso, quero acenar a uma igualdade que é fundamental como dimensão compreensiva, conquanto seja diferente enquanto manifestação fenomênica e, portanto, dimensão extensiva.

Com o conceito de unocomplexidade, quero representar mais do que a apreensão de coisas que são diversas, ainda que encerrando uma natureza singular. E mais, encaminhar que tais coisas diversas, diferentes, dialogam entre si em sua diferença mesma, na singularidade peculiar que as solidarizam. Melhor dizendo, sou um *si mesmo* intrinsecamente ligado ao *outro*, em razão de compreender, de passar por ele minha especificidade e, por mim, a especificidade dele. Assim, a experiência da diversidade pode ser apontada como uma das maiores riquezas do ser humano. Entretanto, a primeira coisa que ela significa não está representada pela diversidade de indivíduos que se apresentam em configurações diferentes em um determinado espaço e tempo; antes, manifesta-se na própria experiência que o sujeito faz de si mesmo, ao perceber-se como diverso.

Essa experiência singular de mover-se no *em si*, ou num suposto *si mesmo*; de experimentar uma suposta unidade atravessada por presenças e vozes múltiplas; ou seja, aquilo que aqui estou a chamar de unidiversidade não ocorre de forma linear e pacífica. Trago novamente à baila minha defesa dessa formidável palavra “ação”.

Muitas vezes, tem sido mais reconfortante para mim mesmo falar em homens e mulher como animais unicomplexos, do que como animais humanos. O termo “humano” representou, tantas vezes, uma pretensa superioridade do animal homem e mulher, levando-os a distanciarem-se da natureza, como se esta fosse um ente distinto deles; como se, acima deles, estivesse assegurado um lugar de Senhor/Senhora.

Parece que estamos sempre esbarrando nos limites das encomendas provenientes de caixas culturais, assim como dos cânones institucionais, num mundo que promoveu a ascensão do ter, a supremacia da banalidade do luxo, o absurdo da opulência na miséria. Esconde a face obscura de cada um e cada uma, embrulhada em máscaras que tentam representar cordialidade, amabilidade, respeitabilidade, educação e polimento uma geração inteira, acalentada pelas infovias cibernéticas, nas quais parece preponderar o exibicionismo, a falta de privacidade, o esnobismo, o efêmero. Trata-se de uma comunicação, dita pós-moderna, que abandonou a construção argumentativa dos postulados, suprimindo a crítica e coibindo a criatividade.

Parece que o adeus às metanarrativas vincula-se – em alguma medida – ao adeus ao diferente, ao debate, à tensa e necessária busca por construções de pessoas e mundos possíveis, para além do que é preconizado pelo mercado imperial. Desconfio de que todas essas determinações estão a convocar o neonato concebido para uma vida fora do alcance do mundo “real”. Este é convocado a um universo *on line* no qual estronda o edito, para que aqueles que lá chegarem deixem do lado de fora, compulsoriamente, toda e qualquer esperança.

Os processos da vontade que direcionam a ação originam-se no desconforto – ou no desejo de barrá-lo – relativamente a esse tal mundo legado, pronto para ser operacionalizado. O animal “humano”, que promoveu horrorosas guerras, feminicídio, pedofilia, preconceito de gênero e de raça, está na corda bamba da própria monstruosidade que criou. Há um abismo ferrenho, ladeado de labirintos e veredas escorregadias, no qual resta ou a acomodação ou a rebeldia, não cabendo meio termo.

Sublinho que possa ser desconfortável assumir diferentes substantivos, todos eles vinculados à ideia de inquietação e incomodidade. Dessa forma, aproximo-o, também, de insubordinação, espanto, indignação. Intento, com essas palavras, deitar o postulado de que a ação é inerente ao animal homem e mulher; é uma experiência intrínseca, própria da natureza. E a natureza, por sua vez, tem por vocação a renovação. Ela silencia, mas não se entrega; ela se representa num decidido metamorfosear-se. Então, fica uma primeira posição sobre a qual desejo levar o amigo à reflexão. Eu, contudo, estou justapondo ao termo “ação” a palavra “pergunta”, a qual funciona, neste caso, como prefixo. Desse modo, falo em PERGUNTAÇÃO.

Um primeiro sentido que pretendo atribuir à expressão aponta para a ação de perguntar seguidamente, repetidamente. A locução refere-se, então, à ação de perguntar. A interpelação é a gênese de todo conhecimento, desde chamado senso comum, até o dito conhecimento científico; da Filosofia à Teologia. Interrogar é uma atitude imprescindível para as inúmeras possibilidades de construção dos homens e mulheres, inclusive de si mesmos. Ela medeia tanto um suposto conhecimento de si, quanto o estabelecimento do reconhecimento do outro. Não à toa, a psicanálise serve-se da experiência de fala como ferramenta para o acesso ao inconsciente, às emoções e aos recalques. A linguagem é vista, nesse sentido, como estruturadora do sujeito em meio a um mundo ou a experiências ressentidas de sentidos. De fato, a própria consciência registra-se em palavras. O gatilho de todo esse movimento parece ser a pergunta. A pergunta como e enquanto

sintomia homem/mulher-mundo, num fluxo contínuo e dialético, em que o novo acontece fantasiado de vida e morte. Contempla-se, nesse caso, a ação de perguntar induzindo à ação de transformar; o suposto estabelecimento do novo conduzindo à ação de perguntar.

Mas, o que é a pergunta? A indagação enseja outra, que corrobore a oferta de uma reflexão em tom de possível resposta. Um primeiro problema que se oferece ao nosso intento considera nosso modo de ser e estar no mundo. Com isso, quero me deter um pouco sobre a clássica e irrespondível pergunta: *o que é o homem?*

Sabemos que, ao longo da história, filósofos, cientistas, antropólogos e estudiosos de uma maneira geral aquedaram-se sobre tal inquirição, buscando uma resposta que se configurasse ao menos como válida. Entretanto, a cada dia que passa, parece que estamos mais distantes de oferecer aquela que seria a última palavra, a pedra filosofal. Parece necessária uma digressão olhando para a acontecência de homens e mulheres no tempo/espaço de suas existências. Acompanho a tripulação filosófica numa breve cartografia que não se anuncia como uma “história da Filosofia”. O intuito é navegar desde mares que, a meu ver – repito, a meu ver – , são fundamentais para um posterior debate em torno de ideias que tem me mobilizado desde algum tempo.

Na Filosofia clássica, aprendemos a natureza ontológica e as propriedades transcendentais que colocariam o humano acima da própria natureza. O homem/mulher seriam esses seres maravilhosos, prendados com faculdades além de sua animalidade e presenteados com a dádiva da razão. Porém, esse extraordinário ser estava, desde sempre, sentenciado a uma cartilha pré-existente, antes mesmo que pudesse habitar a existência.

Primeiramente, homem e mulher são animais racionais, o que lhes permitiria, segundo a visão de alguns, até mesmo serem legislador de si mesmos. São, ao mesmo tempo, seres de razão e animais políticos chamado à vida na coletividade intitulada *pólis*. Far-se-ia, assim, a organização da “cidade”, de tal forma que nela fosse possível experimentar uma vida bela e feliz. Uma vida domada pela racionalidade da política, pela observação dos

requisitos da ética e da política e pela incessante busca do meio termo que lhes respaldaria a virtude.

Permitam-me destacar um período anterior a este, entendido como clássico. Falo daquele malditadamente dito pré-socrático – entronizando Sócrates no Olimpo filosófico, e consagrando o mundo dominante como verdadeiramente filosófico –, pois tudo o mais é “pré”. Na cosmovisão desses filósofos o mundo está caracterizado pelo caos e pelo cosmos. O caos é o princípio; o cosmos é tido como “mundo” (organização de tudo: conjunto de tudo que existe, os astros e planetas; firmamento; universo, seres). O que explica esse mundo são matrizes do próprio universo. Elementos como água, ar, terra e fogo estariam na origem de todas as coisas. Dois pensadores são fundamentais para as especulações filosóficas posteriores: Parmênides, para quem o mundo era imóvel e único; e Heráclito, que defendia a ideia de um mundo contínuo, móvel.

Tal animal racional agregará, posteriormente, a sua natureza, outro precioso dom: o de ser criatura, filhos e filhas de Deus. Um Jesus histórico havia sido assinado por sua luta pela libertação de todos, como também pela profecia da vida digna e feliz. Esse profeta, parido da dor e da esperança, apresentar-se-á como o Messias Salvador, agregando seguidores, pessoas muito simples e desprovidas de douta filosofia, aos quais anuncia a possibilidade de um Reino instruído sob a justiça e a igualdade. Todavia, o processo histórico assinala que, após o absurdo de sua crucificação, esse homem, agora compreendido e elevado à condição de divindade, repousou nos braços de uma instituição chamada Igreja. Ou seja, homens e mulheres, em suas sequelas, organizaram a doutrina, definiram ritos, determinaram códigos, inauguraram uma estrutura de autoridade. Homens e mulheres doravante apresentaram a chancela de serem “imagem e semelhança” daquele que os criou. Devem, por isso, obrigar-se à observação de mandamentos, códigos e doutrinas, como também devem obrigar-se à obediência incondicional à hierarquia dessa instituição, que emerge dos escombros do Império Romano com fortaleza quase imperial.

Que será aquele chamado humano, criatura, nessa ordem das coisas? Um fiel genericamente tratado pela alcunha de cristão. Não tem vontades, nem desejos. Não pode se expressar livremente, tampouco almejar coisa que lhes sejam prazerosas; nada que não seja debaixo do manto do Pontífice Supremo e seus legítimos representantes. A manutenção desse *status quo*, já ali, leva à instrumentalização do medo. Cito, principalmente o medo do Inferno, onde crepitam as chamas que albergam os que ousaram pensar de maneira própria, ou agir de forma insubordinada. Há uma intrínseca negação dessa decantada racionalidade anterior.

A Filosofia prestar-se-á tão somente como propedêutica para que clérigos acessem os estudos teológicos. Em nome de Deus se mata – e se morre –. No seu “santo nome”, governos são derrubados, terras são invadidas e povos são dizimados. O curioso é que a existência nos escombros do poder imperial em Roma parece que nada ensinou àqueles que se assentaram nas poderosas cadeiras de Rei, instalando-se em suntuosos castelos. Esse processo fez emergir uma teodiceia de um Deus estranhamente distante, muito mais próximo do juiz impetuoso da escritura sagrada, do que do bom pastor presente no Novo Testamento, aquele que atende pelo codinome de paizinho.

Os séculos que figuraram observando a ordem acima declinada encontram seu limite quando o feudalismo, sustentado – em parte – pela estrutura de padroado, mostra sua face mais perversa pela imposição de uma vida de servidão. Longe da bandeira da proteção contra o inimigo, aparentemente livre do imperativo da guerra derivada das rivalidades feudais emerge um sentimento de aspiração à liberdade, a um tratamento mais humanizado. Igreja e Impérios abusam de seus poderes, empreendendo uma vida de desgraça para os que habitavam à margem do sistema. A mediação oportunizada pelo antigo “pagão” conduz ao estabelecimento de “negócios”, pequenos “mercados” em “vilarejos” que serão conhecidos por Burgo. Tal evento propiciará um lugar supostamente sinalizador da liberdade almejada, a tal ponto que logo representará não só um local onde a liberdade é possível, mas também a

igualdade. De agora em diante, o burguês – habitante do burgo – representará o gatilho daquilo que será o movimento renascentista. Todavia, a base dessa organização aflorante não é a consecução do bem e do belo para todos. É, pelo contrário, o dinheiro e o enriquecimento. Uma nova elite constituir-se-á, com requerimentos de relações de poder não mais instituídas por um poder sagrado ou uma premissa metafísica.

A aspiração de enterrar o último rei com as vísceras do último cura foi levada à cabo até as últimas consequências. Estados e Constituição são instituídos, os estamentos dão lugar às classes sociais, e o antigo servo despontará como novo trabalhador. Como caracteriza-se esse trabalhador? Sem direitos, expropriado, relegado a ser bucha de canhão para processos revolucionários que afirmam e reafirmam os interesses burgueses, obrigado a uma jornada exaustiva de trabalho, sem nenhum tipo de garantia social. Ou seja, o trabalhador é submetido a uma vida de morte.

Ocorreram, entre os séculos XIV e XVI, diversos movimentos artísticos e científicos que visavam ao rompimento com valores impostos pela Idade Média, com o conseqüente resgate de valores inspirados na Grécia e na Roma antigas. Trata-se de um deslocamento generalizado, que ocorreu em toda Europa, a que se designou Renascimento. Seu elemento fundamental foi o humanismo, que intentava a valorização do ser humano, fazendo emergir o antropocentrismo renascentista, introduzindo homens e mulheres no centro do universo, em oposição ao teocentrismo medieval, visão de mundo que entendia ser o Deus cristão o o centro de todas as coisas.

Se o mundo dantes era mirado pelas lentes poderosas de um Deus Criador, a partir de agora será entendido pelo intento de um retorno, de um novo nascimento para o antigo, abandonando há uma dezena séculos. Os óculos novos visualizam a imperiosa necessidade de renascer (RE-nascer), de empreender um retorno ao mundo greco-romano, sobretudo no que concerne à nova/velha conjectura de que homens e mulheres são animais racionais. O grande movimento social, político, econômico, cultural e religioso,

que atende sob o nome de Renascimento, expande suas asas sobre todos os universos da vida humana. Daí em diante, será estabelecida uma ordem firmemente asilada no dinheiro, nos chamados Estados nacionais, na democracia, agora dita moderna. Esses “novos tempos” centrar-se-ão no homem, esvaziando a síntese Deus/homem-mulher/universo.

Temos, então, que a Filosofia Moderna realiza uma guinada em relação ao Humanismo. Se o Renascentismo, propõe um novo antropocentrismo, será preconizada, a partir dele, a razão – portada à lume pelo ceticismo e pela descoberta de que o ser humano independe de instâncias racionais metafísicas, como Deus – a guia fundamental para a vida. Dessa forma, temos como principais características dessa filosofia: o ceticismo em relação às crenças antigas e às crenças costumeiras, assim como a valorização da razão.

O pai da filosofia moderna, Descartes, propõe a razão como essência da vida humana. Na contramão, a escola inglesa conhecida como “Empirismo” focará na experiência as prerrogativas de cognição. Não é mais pelas celestiais cores do Deus de Agostinho e Tomás que o mundo será examinado. Panteia-se uma “nova ciência”. Nela, a razão é um guia que conduz ao experimento. Essa mesma razão está compreendida como fenômeno, propiciando movimentos dispares.

É possível asseverar que a Ilustração do século XVIII já havia acenado a uma nova perspectiva de compreensão do mundo e do mundo dos homens/mulheres.

É importante pontuar que o excomungado Spinoza propõe a liberdade de pensamento e de expressão, e seu livro é declarado como pernicioso, venenoso e abominável para a verdadeira religião e para a paz da república. Julgado como panteísta, o filósofo busca demonstrar o equívoco causado em razão da ignorância das verdadeiras causas e ações das coisas. Assim, levados ao medo e à esperança, os fiéis vinculam-se a um sistema de crenças e de preconceitos, ambos gênese da superstição, mantida como religião e conservada como teologia.

É necessário evidenciar que Kant fala do final do século XVIII e início do século XIX e pondo-se em oposição – e supera – à perspectiva ontológica de Descartes. O lugar de sua fala está marcado por grandes revoluções (1789-1848), como também pela emergência vitoriosa da indústria capitalista, da consolidação da instituição da classe média e das economias e Estados do mundo. Kant articula três importantes postulados, a saber: a) a formulação do idealismo transcendental; b) o desacordo entre razão teórica e razão prática; c) a questão da coisa em si. A superação da filosofia kantiana será empreendida com o pensamento hegeliano.

Hegel propõe um espírito que se desdobra na história, abraçado pela tradição dialética. Nele, o impensável está fora de cogitação, pois há uma correspondência entre o real e o racional. Para Hegel, não existe algo impossível de ser pensado. Assim, ele afirma que “o real é racional e o racional é real”. Não é possível separar o mundo do sujeito, o objeto e o conhecimento, o universal e o particular. O real é efetivo, e a razão torna possível conhecer as coisas em sua essência. Esse filósofo concebe uma dialética que implica a forma mesma como a história se desenvolve, sendo essa a maneira pela qual a verdade pode ser encontrada.

Em oposição à Hegel, Comte propõe uma teoria focada na experiência imediata empírica. O Positivismo postula um progresso permanente e contínuo da humanidade. Por isso, sugere a existência de uma marcha contínua e progressiva para o desenvolvimento da humanidade. Trata-se de uma constatação histórica, pautada pelo que Comte nominou de Ciências Positivas.

O agitado século XIX será o cenário de uma acalorada discussão filosófica. Toda essa construção encontrará nos mestres da suspeita – Nietzsche, Freud e Marx – tanto uma posição crítica, quanto hipóteses que tentam analisar, sob diferentes matizes, esse conturbado mundo. Temos que o mirante temporal inaugurado pela filosofia moderna defronta-se com uma “nova” perspectiva de ler e compreender o mundo. Se até então compreendíamos existirem possibilidades de resposta atemporais e fora da historicidade

humana para as grandes questões articuladas, agora somos instados a pensar a própria história humana como *locus* de indagações.

Não obstante as fontes originárias de cada um, o frescor do darwinismo e as novas preocupações impostas por uma ordem social exponencialmente fragmentada, Nietzsche faz uma crítica avassaladora à cultura, denunciando a redução do homem à condição de animal de rebanho. Freud, por sua vez, oferece uma nova metodologia de acessar o consciente – a psico-análise –, inspecionando o adoecimento/sofrimento engendrado pelo mundo moderno. Marx, por fim, indica que irá virar a dialética de cabeça para baixo ao discutir a base material de produção da vida. O autor entende o trabalho humano como mediação para humanização, revelando as contradições do capital, assim desnudando uma relação de organização do capital que faz repousar na superestrutura as mazelas que alcançam o trabalho de homens e mulheres.

Sob os escombros da Segunda Grande Guerra, os fantasmas da destruição e a banalização da vida, além da quase total dizimação de grandes centros urbanos, levanta-se a reflexão sobre os significados e as finalidades do processo histórico. A reflexão sobre a vida, elevada à condição de problema, encontra no que restou do que poderíamos chamar homem/mulher a sua centralidade. Elabora-se um novo olhar sobre o mundo e o ser humano. Heidegger, influenciado por Friedrich Nietzsche e Søren Kierkegaard, propõe a *existência* como problema filosófico. As diversas filosofias existenciais convergem na análise do ser humano. Trata-se de especular categorias como liberdade, responsabilidade, angústia, dentre outras. O homem, assombrado pelo absurdo da guerra, já não possui mais sua antiga segurança axiológica, não pisa firme num solo ontológico e não usufrui dos direitos inalienáveis e imexíveis, conforme preconizava o Estado Moderno e a democracia.

A Escola de Frankfurt³ nasce como Instituto de Pesquisa Social na década de 20. O intuito do Instituto, naquele período sob a

³ Segundo estudos de Jay (1974), Slater (1978) Assoun (1991) e Wiggershaus (2002).

liderança de Félix Weil, era discutir a pauperização das sociedades com o crescimento exponencial do capitalismo e de suas graves e drásticas consequências sociais.

Na década de 50, o Instituto de Pesquisa Social passará a ser denominado de Escola de Frankfurt, com a participação de eminentes pesquisadores. Devem-se destacar nomes da primeira geração da Escola de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Ernst Bloch e Erich Fromm, que postularam, conjuntamente, uma Teoria Crítica da Sociedade a partir de três eixos fundamentais, quais sejam: freudismo, marxismo e hegelianismo. Assim, a Escola de Frankfurt nasce de forma interdisciplinar, com o objetivo de pesquisar, de contestar e de se opor ao contexto de barbárie que regia o nazifascismo no contexto histórico da época.

Jurgen Habermas⁴ surge num cenário de reformulação da Teoria Crítica na década de 60, pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt, tendo trabalhado como assistente de Theodor Adorno de 1956 a 1959 no Instituto de Pesquisa Social. A perspectiva de Habermas é de propor uma Teoria do Agir Comunicativo, assentando-se tanto na Filosofia da Linguagem (Searle e Austin), quanto no pragmatismo Norte-Americano. Nesse sentido, ele postula um Pensamento Pós-Metafísico, cuja crítica recai sobre o solipsismo cartesiano; com isso, propõe uma intersubjetividade da fala. O que se deve notar no desenvolvimento histórico do pensamento de Habermas é a sua preocupação com a Esfera Pública e a consolidação de um Estado Democrático de Direito que salvaguardasse os direitos das minorias étnicas, socioculturais e político-semânticas.

As filosofias contemporâneas na mais genuína tradição ocidental buscam, igualmente, de alguma forma perguntar e postular respostas em torno das clássicas perguntas kantianas: *como se pode conhecer? Como agir? O que esperar? O que é o homem?*

⁴ Segundo Siebeneichler (1989)

Todavia, não obstante as múltiplas possibilidades de resposta formuladas, as questões permanecem em aberto.

Os cursos de graduação em Filosofia geralmente apresentam-se como conteudistas e doutrinários, oferecendo aos/às estudantes uma apresentação de filosofias em doses homeopáticas, algumas vezes sem a verticalização necessária, em parte, em razão da fragmentação dos conteúdos em cargas horárias. Estudantes são instados à interpretação de textos e/ou à assimilação pura e simples. Não são instados a pensar com e a partir de filosofias, mas à assimilação e à repetição acrítica de conteúdo.

Os cursos de formação de profissionais da educação ainda permanecem sendo ofertados com um verdadeiro bacharelado enrustido. Os desafios imensos da necropolítica, que restringe medrosa e assustadoramente a presença do ensino de filosofia nas escolas, apresentam desafios imensos a serem ultrapassados pela academia e pela educação básica em sua luta política.

Termina aqui esse meu périplo pelo processo histórico de construção do pensamento filosófico. Porém, é necessário registrar que excluímos, solenemente, as filosofias orientais, as filosofias africanas, as latino-americanas, as ameríndias... e assim sucessivamente. Por um extenso período da história, nossas filosofias descartaram as mulheres, os negros, os indígenas e, em alguma dimensão, seguiram os mesmos preceitos da sociedade branca, heteronormativa e preconceituosa. Só proximamente, graças à luta política de vários colegas, é que os estudantes dos cursos superiores passaram a ter algum contanto com uma literatura filosófica advinda de outros espaços geográficos, produzida por novas autoras e autores que problematizam fenômenos diversos aos consagrados pelo pensamento ocidental.

A precípua inquietação que move nosso pensar nesse momento inicial concerne ao perguntar sobre homens e mulheres, aproximando-nos da clássica indagação kantiana: *o que é o homem?* Desconfiamos de que a direção tomada dos supostos respondentes se organizou em direção a um homem genérico, que existe independentemente de tempos e espaços específicos, assim como

da concretude da vida cotidiana. Entretanto, foram engendradas definições, fórmulas e determinações em torno de uma concepção parcial e fragmentada do ser humano.

Mormente a vertente contratualista adotou postulações múltiplas, olvidando especificidades de seus contextos e condicionamentos. De Maistre admoestou para uma excessiva abstração – assentada em teorias sofisticadas –, atentando para o fato da ausência desse preconizado homem abstrato. Pode-se dizer que a crítica do marxismo sinaliza um esforço de superação do homem/mulher abstratos em direção a um homem/mulher concreto. Enxerga a marcha do capitalista, que destina o curtume para aquele que oferece a própria pele ao mercado. Propõe um processo dialético no qual a mobilidade das classes sociais leva a uma exumação delas numa sociedade igualitária. Tal estado, entretanto, pressupõe a luta política, concretizada na marcha dos oprimidos em um processo de subversão que busca inaugurar novas relações.

Entretanto, a história tem mostrado que a fundamental alienação produzida pelas mais diferentes estratégias do hospital induziu à implantação do opressor no âmago espiritual do oprimido. Ou seja, mesmo considerando as bases e a produção material da vida, parece que nos deparamos com uma filosofia que não deu conta de uma percepção totalizadora do homem/mulher.

As filosofias existenciais, no intento de centrarem reflexão na dramaticidade e na finitude humanas; a fenomenologia, debruçada em torno das aparências na crença de uma aproximação possível; a psicanálise, no intento de desvendar os arcanos profundos do inconsciente... Todas essas correntes ainda estão aquém da superação daquilo que o ocidente cristão apontou como sendo o homem. A Filosofia crítica deteve-se em aspectos oportunos e pertinentes, sem, contudo, avançar numa compreensão mais objetiva do ser humano em seus dessemelhantes contextos. Assim, mesmo considerando o mérito dessas filosofias, não parece inverdade presumir que se voltam a um homem/mulher genérico. Não me refiro a genérico no sentido de voltar-me aos componentes

que integram o ser genérico do homem. Utilizo a categoria aproximando-a de abstração. Parece que as filosofias estão perseguidas por uma perspectiva que fragmenta o homem/mulher em ser social, político, biológico, econômico, psicológico, histórico etc., priorizando a reflexão em alguns desses aspectos sem considerar o todo. Além disso, não exploram as singularidades e complexidades de cada um e cada uma em seu chão de existência.

Sim! É possível afirmar a multidimensionalidade do ser humano e falar em política, ludicidade, cognição, biologia etc. É necessário, contudo, perceber que o ser humano é tudo isso – múltiplo –, sem ser nada disso isoladamente. É pertinente compreender homem/mulheres como seres de relações e crises. Seres de subjetividades, intersubjetividades, seres vivendo num mundo e voltados a um universo teleológico. Não obstante, me parece que não é aceitável isolar cada uma dessas relações, pois, a meu ver, esse homem e essa mulher são, de fato, “um nó”. Ainda assim, o reconhecimento dessa unocomplexidade, desse pluralismo singular e dessa singularidade plural, sucede em tempos e espaços específicos, com histórias, condicionamentos e experiências peculiares. Não parece coerente esquecer que nascemos em tempos e espaços que empregam disposições próprias, demandas específicas, condicionamentos peculiares.

Para qual homem se dirige o europeu erudito? De qual mundo fala o inquérito Sócrates, ou o genial Aristóteles? A que homem se dirige Nietzsche? De qual sofrimento nos fala Freud? Falam para qualquer um, indistintamente? Miram um cenário para além daquilo que o olho alcança? Apresentam-se como apóstolos, revelando arcanos segredos para redenção universal? O homem de Agostinho ultrapassa o medievo? Os achados filosóficos são perenes? O operário de Marx está presente na sociedade da informação? Os adocimentos que hoje disseminam o neoliberalismo retratam aqueles vivenciados pelos cétricos da Grécia em crise? Tantas indagações... nenhuma pretensão de respondê-las!

A pergunta pelo ser humano em sua objetiva configuração espaciotemporal, assim como a contemplação do mundo em que existem e estão sendo são fundamentais a toda e qualquer filosofia. As filosofias enfrentaram todos esses temas e aqueles destes decorrentes. O estudo, o aprendizado de tais filosofias é de necessidade ímpar para estudantes/professores/as de Filosofia. Sabendo, sem embargo, que não são receituários, dogmas, condição *sine qua non* de existência.

A indagação, desprovida de respostas prévias, porque não adota nenhuma filosofia como bula, é a chave que aflora dos contextos em sua matizes, condicionamentos, especificidades. Sabe da importância do diálogo com filosofias, filósofos, escolas de pensamento, estas tomadas como chaves para discernir os cenários donde afloram as inquições. As filosofias, muito possivelmente, contribuirão para a formulações de novas perquirições, num encadeamento dialético em que elas formular-se-ão de forma contínua.

Até o presente, me detive a problematizar a Filosofia em suas concepções de homem e mundo. Proponho ser da natureza filosófica a Perguntação. Sigo no intuito de explorar melhor o entendimento sobre o perguntar como característica fundamental das filosofias.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ENCONTRA A AMEAÇA DE PENSAR FILOSOFICAMENTE

José Aparecido de Oliveira Lima¹

Introdução

Pensar um ensino de Filosofia para além do preciosismo conservador representa um caminhar metodológico descentrado e fundamento na ampliação de horizontes conceituais e epistemológicos. Atualmente, vivenciamos tempos sombrios de imposições ideológicas autoritárias, de um ensino puramente objetivista e mercadológico, além de um convívio social tracejado na instrumentalização da relação com o outro. Ora, “[...] a educação não pode ser um negócio [...] não deve qualificar para o mercado [...] não é uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p. 8).

É interessante notar que esse processo de descentramento pode/deve acontecer no percurso histórico, segundo um processo evolutivo de problematização do real, daquilo que nos colocam como verdade. Trata-se de uma trilha que envolve a educação, a filosofia e os sujeitos envolvidos.

Pensar filosoficamente é subversivamente um pensar arriscado. É olhar para além das aparências. É obstinar-se a perceber aquilo que está subjacente. Ou melhor, é perseverar na desbanalização daquilo que é visto como banal. Aquilo que se torna banalizado fica fora da percepção, se torna algo excessivamente comum a todos, ou seja, se torna algo despercebido aos olhos, ao questionamento, porque trivial, corriqueiro e insignificante. Ora, o implícito deve ser percebido. As vozes ocultadas devem ser ouvidas. Os silêncios subentendidos precisam ser revelados. Como não devo questionar algo *porque* alguém disse que é

¹ Professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Alagoas.

inquestionável? Será que devo apenas aceitar ou seguir alguma coisa só porque todo mundo aceita e acompanha? O que estarei fazendo de novo quando apenas reproduzo o que já me foi determinado?

Nisso, concordamos com Lima (2000, p. 70), quando afirmar que: “Pensar é criar, não unicamente refletir”. Quando falamos em pensar sob uma perspectiva descentrada, tratamos de uma pedagogia filosófica que se debulha desde as discussões acerca de um necessário pensar arriscado, até a importante formação do ser humano frente aos desafios de seu desenvolvimento.

A Filosofia no ensino médio pode/deve perceber as destituições de uma latinidade subjugada e de uma diversidade contida e sufocada. De fato, o pensar heterogêneo, com perspectivas multifacetadas, pode ser a imagem mais fiel dessa construção de vida epistemológica e educadora.

O olhar filosófico como desvelamento de novas perspectivas

Tratar de um ponto de vista filosófico como um olhar epistemológico é pensar sob um perspectivismo enquanto uma visão filosófica, no qual toda possibilidade tem ensejo. Essa abertura a todas as possibilidades pode ser sempre a partir de um ângulo, este, por sua vez, sempre alterado. Por outro lado, o olhar filosófico não pode ser perspectivamente excludente, pois o vislumbrar filosófico designa uma sempre possível nova maneira de percepção da coisa. Quando percebo o outro, que está fora de mim, vislumbro uma nova perspectiva de mim mesmo. Aqui, a relação com o outro “realiza-se na forma da bondade [...] e se concretiza historicamente numa experiência de transcendência, solidariedade e responsabilidade pelo outro. A alteridade é uma experiência de interpelação ética” (SIDEKUM, 1992, p. 89).

É a percepção aprofundada do outro, exprimindo estados de compreensão e consciência distintos dos meus e, por vezes, opostos às minhas compreensões. As perspectivas revelam o que somos naquilo que nos difere. Não podemos determinar ou conceituar o

outro naquilo que penso dele a partir de mim. É relevante desvelar as coisas como elas são, sem lhes atribuir pré-significados ou pré-conceituações. As novas perspectivas para uns podem ser velhas identidades de outros.

Novas perspectivas não podem ser estruturadas num jogo de linguagens absolutas acerca de algo, mas devem ser fiéis, o mais possível, à realidade/experiência do outro. Esse pensamento pode romper com uma ideia de um sujeito vazio de experiências, ou mesmo reduzido a indolências. Precisamos construir uma perspectiva sustentada na identidade histórica do outro, sobretudo contra uma pré-conceituação malfeita de um outro “eu” não idêntico. Segundo Merleau-Ponty (2015, p. 39): “É preciso, portanto, que, pela percepção de outrem, eu me encontre posto em relação com um outro eu, que ele esteja em princípio aberto às mesmas verdades que eu, em relação com o mesmo ser que eu”. Não podemos nos esquecer de que novas perspectivas devem romper com generalizações fundamentadas na dicotomia. Dicotomizar as coisas em apenas duas partes, em classes ou em grupos é reduzir a percepção de novas contemplações.

De certo, uma perspectiva fundada em apenas duas formas de percepção tem resquícius de segregação em todas as esferas, seja ela social, racial, de gênero ou econômico. Dicotomizar é simplificar um outro “eu”, que é, por natureza, complexo. Implica, portanto, padronizar as possibilidades, colocando tudo dentro de uma mesma fôrma, em uma mesma caixa. Ao final, um é bom; o outro, ruim.

Pensamos que generalizações são sempre uma forma de atentarmo-nos contra aquilo que nos identifica. Com as “diferenças” não é diferente. Noutras palavras, generalizar é romper com aquilo que nos define. Tem a ver com identidade ou uma ontologia de quem somos. O perspectivismo nos convida a uma questão mais complexa e descentralizada, sobretudo nos provocando para além dos chavões genéricos. Ora, “não basta romper com a opinião: é preciso problematizá-la” (MOSEK; SOCZEK, 1992, p. 179).

É importante ressaltar que a ideia principal aqui é de que não se pode e não se deveria padronizar, ou mesmo especular, coisas e pessoas. Pensamos que a compreensão totalizadora do mundo – e, conseqüentemente, do outro – designa uma audácia que é traduzida na pretensão de antepor um ponto final nas coisas. Para Fabrinni (2005, p. 19): “Predicar de imediato é, afinal de contas, asseverar, encerrar a fala, enclausurar o pensamento, ou seja, esterilizar a língua, ao invés de saboreá-la”

É inimaginável uma percepção carcerária do outro como alguém pré-estabelecido ou pré-determinado. Uma melhor interpretação acerca do outro e do mundo pode nos levar a uma melhor compreensão e percepção fidedigna da identidade real destes. É necessário romper com a idealização genérica do outro e das coisas, para assim poder admirar o melhor de ambos.

De fato, a idealização genérica do outro é uma ideia presente no uso do relativismo. Devemos ter cuidado com a justa e pertinente distinção entre perspectiva e idealização genérica, pois a perspectiva nada tem a ver com como cada um quer ver as coisas ou, de acordo com meus ideais, as coisas devam geralmente ser de tal maneira. A perspectiva filosófica tem a ver com o olhar multifacetado e multicultural, aberto a possibilidades e pluralidades. Se, por um lado, essa ótica é heterogênea, por outro, respeita e reconhece aquilo que é intrínseco e identitário.

Portanto, a perspectiva filosófica é um convite à reconstrução da ideia de ponto de vistas. Essa perspectiva nos convida a um movimento contínuo, fundamentado para além do etnocentrismo, ou melhor, é relevante reconstruir o olhar acerca do outro e do mundo desde uma perspectiva particular. Dizendo sem rodeios, é relevante romper com uma descentralização do pensamento para um mundo preestabelecido, ou para um sujeito predeterminado. Isso tende a evitar a formação de sujeitos “[...] alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade” (VILELA, 2010, p. 39).

Noutras palavras, é essencialmente o privilégio de um olhar focado nos sujeitos e nas suas narrativas. Pensamos que esse perspectivismo filosófico possa nos instigar a rever, destruir e

reconstruir novas interpretações. Colocar tudo dentro de uma perspectiva padronizada é excluir as vivências e as narrativas biográficas que os definem e os tornam únicos. Interpretar é compreender. “Não se pode compreender um texto sem examinar a intenção do autor, isto é, o efeito que ele quer provocar: isso, precisamente, é o contexto prático” (HADOT, 2016, p. 144). Se você interpreta mal, você pode estar compreendendo mal.

Filosofia e educação: perspectivas de uma BNCC de competências

Hoje, o ensino de Filosofia no Ensino Médio parece estar cada vez mais seduzido e reduzido às convicções conteudistas, aparentando estar fundamentado em aplicabilidades econômicas, políticas ou mercadológicas. Por outro lado, de modo subversivo, como frustrar o objetivo de reprodutibilidade que se espera do conhecimento filosófico?

Percebe-se dentro da perspectiva do novo Ensino Médio (BNCC) que a Filosofia torna-se apenas mais uma disciplina na conjuntura das competências de desempenho, contribuindo na preparação da mão de obra para o “exigente” mercado de trabalho. Por um lado, não se destacam os problemas oriundos das diversidades socioeconômicas, das segregações ao acesso tecnológico ou mesmo da falta de oportunidades, independentemente da raça, credo ou gênero. Por outro lado, as referências para a formação das competências são as imposições, as condições e os requisitos de um mercado de trabalho, ou melhor:

[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos, em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas **exigências do mercado de trabalho**, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros” (BNCC, 2017, p. 518. grifo nosso).

É relevante contradizer os anseios da burocratização do âmbito escolar, das formalidades de suas metodologias reprodutivistas e da sistematização das subjetividades. Aliás, é preciso conduzir a educação nos liames das experiências concretas de vida, assim como no reconhecimento intersubjetivo de sua realidade destituída. Antes de contemplar as exigências do trabalho, deve-se contemplar as exigências do mundo da vida. Concordamos com Habermas (1990) na conjuntura de uma Filosofia personalizada no liame do mundo da vida, que se revela no mundo das vivências e das relações cotidianas:

A Filosofia move-se no círculo do mundo da vida, numa relação com a totalidade do horizonte fugidio do saber cotidiano [...] a Filosofia se adéqua a uma função aquém do sistema das ciências – ao papel de um intérprete, que faz a mediação entre as culturas especializadas da ciência, da técnica, do direito e da moral, de um lado, e a comunicativa cotidiana, de outro [...] (HABERMAS, 1990, p. 48).

Os jovens da educação básica urgem por um conhecimento que trate da experiência cotidiana, do contexto das narrativas de vida e dos apelos dos sujeitos inseridos nas circunstâncias da vida contemporânea.

Segundo Carr e Kemis (1988), vivenciamos uma educação e conseqüentemente, um ensino de Filosofia vitimado por um projeto de formação que engloba professores desmotivados, alunos desinteressados e uma metodologia estéril de conhecimento. É urgente evitar o engaiolamento de pensamentos. Uma formação com essas características revoga os questionamentos indispensáveis.

Essa educação reflete muito bem a prática do professorado e a formação do alunado contemporâneo, que acontece, aprioristicamente, em meio ao interesse da mão de obra para um mercado de trabalho. Para Carr e Kemis (1988, p. 15): “La educación de hoy necesita hacer frente a los desafíos que representan los

estudiantes alienados, la desmoralización del profesorado y los currícula prescritos y poco motivadores”².

Um ensino de Filosofia caracterizado por um modelo de educação assimétrica e submissa aos meios pedagógicos que vislumbram as necessidades do mecanismo de concorrência tem como objetivo principal individualizar os sujeitos e provocar a realização de uma formação visando a competências e rendimentos, deixando de lado as segregações sociais e as desigualdades de oportunidades, que são importantes para a tomada de autoconsciência de uma história de vida, sobretudo, de reconstrução de uma história anterior.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8).

Quer dizer, no âmbito da formação escolar atual, vista na BNCC, perde-se muito tempo pensando em competências, nas formalidades dos resultados, naquilo que envolve “o que fazer?” e “como fazer?” para obter o êxito das disciplinas, o triunfo da educação, a conquista dos parâmetros e índices alcançados. Mas, e a vida? E a maneira de viver a vida – a qual não se resume em conquista, êxito próprio e ganhos econômicos.

Essas diretrizes postulam repetidas competências para resoluções, simplificações e deliberações rápidas acerca das coisas, ou melhor, como a BNCC convoca: “a escola os convoca a assumir responsabilidades **para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores**” (BNCC, 2017, p. 463 (grifo nosso).

A educação não pode ficar atenta apenas aos resultados do processo de instrumentalização do conhecimento. A educação

² “A educação de hoje necessita fazer frente aos desafios que representam os estudantes alienados, a desmoralização do professorado e os currículos prescritos e pouco motivadores” (tradução nossa).

precisa contribuir para formação de narrativas biográficas. Essas narrativas devem refletir experiências de vida – vida essa, muitas vezes, repleta de destituições.

É preciso perceber que, com a colonização da educação e, conseqüentemente, da filosofia por uma aplicabilidade instrumental, alguns pontos característicos do filosofar perdem espaços para processos técnicos que tornam o indivíduo apenas conhecedor daquilo que é essencial para o desenvolvimento do mercado. É relevante romper com um saber no qual é “[...] mercantilizado e o conteúdo pedagógico se revela por aquilo que é vendável e contribui para o aumento do poder e da eficácia do sujeito” (LIMA, 2003, p. 91).

Esse contexto de um conhecimento filosófico encaixotado indicaria uma Filosofia ruim, que tem como característica intrínseca a sua instabilidade no currículo formador do Ensino Médio e na reprodutibilidade dos conceitos. Não é papel da Filosofia se tornar “bem-vista”, mas manter-se subversiva, pois, nesse caso, “[...] a Filosofia afigurou-se completamente supérflua no preparo dos futuros homens de negócios e cientistas” (LIPMAN, 1990, p. 28).

Nesse aspecto, devemos pensar em uma Filosofia que coloque o sujeito como personagem das provocativas da vida. Ele passa a espantar-se, no momento que experiencia e problematiza a vida sobre sua condição social e política. Ora, é preciso reconhecer “[...] que os alunos levam à escola saberes da vida, até aproveitá-los como motivação para os saberes das disciplinas” (ARROYO, 2013, p. 120).

Assim, é preciso incorporar uma nova ótica, agora, com vistas às problematizações dos sujeitos educacionais, em específico, alunos e professores. É relevante explorar a perspectiva de uma reconstrução identitária e epistemológica desses sujeitos. Nesse sentido, é importante perceber e fazer perceptíveis as suas vozes, pois notar sua realidade é aprofundar-se na sua particularidade existencial e identitária.

Ao viver sem essa reflexão crítica, social e política de nossa vida e, conseqüentemente, da vida do outro, passamos a nos

submeter, tornamo-nos vítimas e passamos a viver sob as tradições, os estigmas e os dogmas que modelam e cicatrizam a forma de ser, pensar e viver das pessoas. Como afirma Pinto (1996, p. 207): “[...] agimos sem refletir sobre as nossas possibilidades de alternativas à ação em curso”, isto é, fomos sentenciados a viver e a sermos submetidos ao que já está “heteronomamente” dado.

Portanto, o ensino da Filosofia nessa etapa da educação básica deve se preocupar com as questões não ditas dos livros em sala de aula, nem nas competências prescritas em documentos normativos de ensino. Deve, ao contrário, preocupar-se com questões que aparecem nas dobras das vivências e nas entrelinhas da relação com o outro e com o mundo. O conhecimento filosófico, nesse contexto, deve estar voltado para além dos conceitos escolares, ou seja, tem a ver com a formação do sujeito na vida e para a vida.

A filosofia na escola para além das competências conteudistas

Pensa-se, inicialmente, que o primeiro compromisso do professor da disciplina de Filosofia não é com a Filosofia, mas com a escola na qual ele leciona e desenvolve o conhecimento filosófico. Depois, sobretudo, com a formação crítica e humana dos seus alunos. Ora, “a maior dificuldade de exposição do argumento encontra-se no preconceito generalizado relativo ao que deve ser a disciplina escolar, por extensão, o que deve ser a disciplina de filosofia no currículo do ensino médio” (GALEFFI, 1992, p. 44).

Pois bem, a disciplina Filosofia na escola é vista como qualquer outra disciplina com características, generalizações e objetivos definidos. Ao menos, é assim naquilo que é próprio da grade curricular e das pré-conceituações. Ou seja, tem também seu compromisso pedagógico e social.

Acerca do ensino, é relevante perceber, dentre as filosofias, uma Filosofia para a escola e para os alunos do Ensino Médio. Ou seja, não se trata de privilegiar uma Filosofia acadêmica, ou uma Filosofia preparatória, ou mesmo de uma Filosofia de

especialidades, mas, sobretudo, uma Filosofia de vida, condicionada ao modo de ver e viver o mundo a sua volta.

A diferenciação com as outras disciplinas acontece na relação de “importância”. Focaliza-se, aqui, o que é importante para a construção de uma sociedade, de uma ideologia política ou de uma economia. Claro, nesse aspecto, hoje se prega uma Filosofia como disciplina menos importante.

Também, o ensino da Filosofia no Ensino Médio é uma tarefa difícil e desgastante para um professor que se vale, apenas, de uma hora aula semanal (60 minutos) para desenvolver, de maneira atrativa e da melhor forma possível, um conteúdo didático e provocativo.

Nesse âmbito de pensamento, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, presente na escola, na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem da escola pública, precisa fazer sentido para os sujeitos educacionais: os professores, suas metodologias e práticas, de um lado, e os alunos e suas concepções de mundo em processo de elaboração e reelaboração constante, de outro. “É difícil ignorar, silenciar os sujeitos reais com seu gênero, raça, origem e sua função de mestres ou de aprendizes” (ARROYO, 2013, p. 56).

De fato, não podemos pensar em uma Filosofia para a educação básica pela ótica individual do professor de Filosofia. De outro modo, devemos pensar uma Filosofia no Ensino Médio configurada no contexto das experiências de vida desses sujeitos. O que se deve ressaltar aqui é que não podemos dissociar a Filosofia da escola, sobretudo, do cotidiano dos sujeitos envolvidos. Em vista desse percurso, o professor de Filosofia é o fio condutor entre o conhecimento filosófico e o aluno. Para Matos (2013, p. 28): “O que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um acaso”.

Atualmente, no contexto do conhecimento filosófico na sala de aula das escolas de ensino básico, o indivíduo segue um processo de formação instituído por uma matriz curricular e educacional. Ora, tratando do aluno(a) e de sua relação instrumental com a Filosofia, vemos isso quando a disciplina perde sua essência de

criação, de instigação e de provocação, passando a transcrever os conteúdos e conceitos dos manuais e livros didáticos, tornando-se, então, mero formulário de preenchimento e reprodução do assunto. Isso expõe um círculo vicioso e automático de repetição do conhecimento.

A Filosofia, no âmbito da escola, não pode acorrentar-se às condições estáticas de um sistema de educação instrumentalizado e fechado nos procedimentos da reprodutibilidade conteudista. Essa realidade prioriza a retransmissão de conteúdo, em detrimento de uma formação humanizadora. Se olharmos o ensino da Filosofia só por esse ângulo, conseqüentemente teremos os maiores índices de objeção e evasão.

Por outro lado, a sugestão aqui está na materialização do conteúdo filosófico trabalhado em sala de aula para as práticas da vida, para a correlação das problematizações do cotidiano, assim como para a criatividade entre os alunos(as)/autores(as)/atores(as). A possibilidade de uma Filosofia que consiga alcançar a todos os sujeitos é um fator importante. É coerente pensar na hipótese da ampliação desse diálogo com o outro, assim como na hipótese da participação ativa e inclusiva dentro da sala de aula e para além dela, pois “a ausência total dos autores se torna impossível. Não há como não se importar com quem fala” (ARROYO, 2013, p. 55).

Por isso mesmo, o ensino da Filosofia na escola de educação básica precisa superar a intenção do convencimento dos conteúdos volatizados e dos insaciáveis resultados segregadores, ou seja, é relevante evitar a busca incessante pela resposta, pela resolução dos problemas por meio da manipulação e convencimento proposto em livros e diretrizes. Ora, é preciso ressaltar que “nenhuma filosofia poderia ser tomada como fundamento, pois numa sociedade em constante transformação não haveria lugar para soluções dogmáticas e supostamente definitivas” (GALEFFI, 1992, p. 23).

Segundo Matos (2013, p. 45), o ato de educar para a vida deve superar o contexto objetivista dos livros e da instrumentalização que se configura no aprovar/reprovar, perguntar/responder. Ou seja: “É necessário atentar para a realidade, que é muito mais rica e

complexa, e rever, à luz de suas provocações, todo esse volume de saber sistematizado, o qual, por sua vez, origina novos estímulos em face dessa realidade sempre dinâmica”.

É significativo ressaltar um ensino de Filosofia no caminho da emancipação, tendo em vista que hoje vivenciamos sua instrumentalização e sua preocupação apenas com os interesses técnicos e práticos da reprodução do conhecimento. Para Lima (2003, p. 89), “[a] escola moderna foi organizada na lógica positivista de uma linha natural de progresso e estabeleceu um nexo reduzido entre cultura e formação. A ideia de formação ficou retida em processos de subjetivação transcendental [...]”. Ou seja, o professor fica acorrentado a uma pedagogia operacionalizadora, e o aluno, submerso no processo infértil da reproduzibilidade de conceitos e conteúdos.

Observa-se, atualmente, um prejuízo para o conhecimento filosófico naquilo que concerne à reprodução dos conteúdos, com fins preparatórios para processos seletivos. Ora, uma educação e uma Filosofia com pressupostos voltados para os mecanismos da racionalidade sistêmica retratam um conhecimento que forma um sujeito culturalmente despersonalizado, com um forte caráter individualista. Para Muhl (2003, p. 310), “[...] o incentivo à competição inerente à ordem sistêmica capitalista faz o indivíduo pensar e agir contra seus pares, tornando-se insensível à solidariedade”.

De outra forma, precisamos pautar uma Educação e, principalmente, um ensino de Filosofia no liame da interpretação do mundo e da compreensão de uma vida coletiva e humana e, contrariamente, devemos distanciar-nos de uma formação puramente normativa e instrumental, que direciona estritamente a formação educacional para o âmbito das competências individuais, com resquícios dos dispositivos valorativos do dinheiro e do poder.

Tratando desse aspecto, Pierre Hadot (2016, p. 79-80) pontua que a Filosofia tem se distanciado cada vez mais do cuidado da vida dos sujeitos, por estar presa às formalidades do mundo:

Perdeu-se o aspecto pessoal e comunitário da Filosofia. Além disso, a Filosofia se embrenhou cada vez mais nessa via puramente formal, na busca a qualquer custo da novidade por si mesma: trata-se, para o filósofo, de ser o mais original possível, se não pela criação de um sistema novo, ao menos pela produção de um discurso que para ser original, se faz muito complicado. A construção mais ou menos hábil de um edifício conceitual vai se tornar um fim em si mesma. A Filosofia se distanciou cada vez mais, portanto, da vida concreta dos homens.

Justamente, o que interessa para a Filosofia é a utilidade das perguntas. Deve-se pautar o ensino da Filosofia em um processo crítico de espanto, de questionamento, de interpretação e, por fim, de compreensão ou não da realidade, a qual é sempre multifacetada e heterogênea.

Ou seja, precisamos fazer com que exista a ideia de uma Filosofia que vá ao encontro dos sujeitos, e não o contrário, pois, lembrando o diálogo de Laques posto por Foucault (2011, p. 111), “é preciso cuidar dos jovens, ensinar os jovens a cuidar de si mesmo [...] Aqui, o objeto designa a vida (bios), isto é, a maneira de viver” A necessidade de uma Filosofia preocupada com a formação dos jovens é refletida na necessidade de uma educação fundada no princípio do cuidado.

A Filosofia está posta há mais de dois mil e quinhentos anos. Todavia, como observado anteriormente, a presença desse conhecimento não pode ser pautada apenas na reprodução dos conceitos, mas deve, ao contrário, utilizar-se desses conceitos para uma atitude na vida. É necessário sair da burocracia formal dos currículos padronizados para uma atitude subversiva de interpretação e compreensão da vida. De sua própria vida.

As problematizações filosóficas, em convergência ou sintonia com o cotidiano, podem provocar não a reprodução de sentidos prontos e acabados, mas uma ressignificação dos conceitos e da maneira de ver a vida. Quando pensamos mediante as provocativas do nosso viver, criamos possibilidades de conceitos e práticas. E quando melhor demoramos nesse pensar, tanto mais nos

identificamos com as hipóteses que criamos, pois “[...] toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

Nesse caso, devemos pensar em um ensino de Filosofia atento às pluralidades e singularidades do mundo cotidiano. Melhor dizendo, devemos nos preocupar com uma formação que inclua o olhar epistemológico do próximo, ou seja, voltado à diversidade das experiências, dos saberes e dos conhecimentos elaborados e comunicados pela ciência, pela cultura e pelo mundo da vida.

Com isso, é sugestiva uma metodologia filosófica dinâmica, mas não de entretenimento. Uma linguagem acessível, mas também provocativa. É verdade que o aluno da disciplina de Filosofia do Ensino Médio, não possui, ainda, uma vasta bibliografia e, ainda, possui dificuldades quanto à identificação dos significados das palavras. Contudo, o pensamento crítico é inerente a todos, e iniciar o pensamento filosófico para esses alunos é aproximá-los cada vez mais da compreensão de sua própria condição de vida.

Considerações finais

A perspectiva filosófica não pode ser vista como uma resposta salvadora ou messiânica, mas como um contributo de problematizações possíveis para pensar a vida. Pensando nos sujeitos da educação básica, ela precisa ser utilizada como ponte nesse caminho entre esse aluno(a) de Ensino Médio e os sentidos de suas experiências de vida, pois:

“o estudo exclusivo da Filosofia não faz milagre. Ela não vai salvar o ensino médio. Essa concepção também procede do pedagogismo. Ela enriquece e dá mais sentido à escola. Mas, para tanto, há de haver escola, ensino e estudo das diferentes disciplinas. A natureza da Filosofia amplia o horizonte da escola, mas não a substitui. Do contrário, cairíamos num cartesianismo radical próprio do pedagogismo” (JUNIOR; GUIDO; DANELON, p. 43, 2014).

A finalidade da formação filosófica não pode se espelhar na propaganda salvífica da educação, ou mesmo se tornar um simples aspecto de esperança para o mercado de trabalho no futuro – até porque ser filósofo, ou professor de filosofia, nesse país, deve ser vislumbrado como militância, nada além disso – de outro modo, a formação filosófica pode ter efeitos de criação, de transformação e de reconstrução, sobretudo, da audácia como cada um terá de olhar para si mesmo e, por conseguinte, para o mundo a sua volta.

É preciso abandonar os modelos curriculares tradicionalistas e, assim, focalizar os sujeitos educacionais e suas “destituições” – estas caracterizam a precarização da formação humana, suas necessidades, seus anseios pessoais e sociais ridicularizados –, que salientam uma instável construção subjetiva e identitária desse sujeito. Segundo Adorno (1995, p. 183), em tempos temerários, devemos educar para a “[...] contradição e para a resistência”. Nesse caso, é importante pensar um ensino de Filosofia para uma contínua desconstrução dessa realidade positivista, conservadora e neoliberalista.

Na esteira da reflexão adorniana, a ausência de uma consciência crítica se dá pelo esquecimento histórico. Nesse sentido, não existe formação do sujeito epistêmico sem uma revisitação à história. Pensar nessa perspectiva é pensar, primeiramente, nos atores (sujeitos) dessa realidade e na problematização das destituições de suas práticas de vida com o outro e com o mundo. Segundo, Adorno (1995, p. 143) “[...] de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Ou seja:

A auto-reflexão crítica para os frankfurtianos representa um elemento fundamental na luta pela emancipação. Por ela, os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto classe, no contexto de exploração e subordinação capitalista (MAAR, 2007, p. 48).

Vale destacar que tratamos aqui de um ensino de Filosofia que precisa assumir os sujeitos do Ensino Médio como personagens,

atores e autores de suas práticas e vivências, pois a busca pelo criar deve ser um exercício contínuo do pensar. Nesse caso, “quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

Dessa forma, podemos reconhecer que pautar o ensino da Filosofia nas problematizações da vida é ampliar horizontes, ou melhor, é trilhar uma experiência filosófica envolvida por sujeitos como autores e atores autônomos de suas práticas e problematizações. É percebê-los como sujeitos críticos, inseridos na participação e construção de uma sociedade multicultural, complexa e em constante mutação.

Pensamos que, quando ficamos inertes a essa realidade, deixamos de perceber um contexto educacional e filosófico com fortes resquícios de uma iminente crise, que pode ser vislumbrada pela reprodutibilidade dos conteúdos, e não mais nos questionamentos da vida. Para Menezes (2017, p. 203), “[a] escola está em crise porque assumiu o instrucionismo como mola-mestra do ato educativo em detrimento do ensinar e muito mais ainda do formar”.

Por conseguinte, ressaltamos o papel primordial da educação, da Filosofia e de seus sujeitos no modo de viver a vida, o seu papel independente de escolarização, o seu papel como agentes instigadores da prática do pensamento autônomo, do salutar desenvolvimento da autorreflexão crítica acerca das vivências e da busca incessante por um entendimento racional e subversivo, de modo que se alcance um intenso modo de vida.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de Julho de 2021.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FABBRINI, R. N. **The teaching of philosophy: the reading, the interpretation and the event**. *Trans/Form/Ação*, (São Paulo), v.28(1), 2005, p.7-27.

FOUCAULT, Michel. **A coragem de dizer a verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GALEFFI, Dante A. **Educação e filosofia: o filosofar como atividade formativa transdisciplinar na educação básica – considerações polilógicas**. In: *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-*.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990. 271p. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Filosóficos).

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver: entrevistas de jeannie carlier e arnold I. Davidson**. Tradução de Lara Christina de Malimpensa. 1. ed. São Paulo: É realizações, 2016.

JUNIOR; GUIDO; DANELON. **O transversal e o conceituai no ensino de Filosofia**. 1ª Ed. 2014.

LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 128p.

LIMA, Walter Matias. Considerações sobre Filosofia no ensino médio brasileiro. In: GALLO, Silvio. KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 197-205.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai a escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39).

MAAR, Wolfgang Leo. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007. (Ciências sociais da educação).

MATOS, Junot C. **A formação pedagógica dos professores de Filosofia: um debate, muitas vozes**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Sílvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Filo).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSER, Alvino; SOCZEK, Daniel. **Philosophy for children: a brief reflection**. In. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-.

MULH, Eldon. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

PINTO, Fernando C. **A formação humana no projeto da humanidade**. Porto: Instituto Piaget, 1996.

SIDEKUM, Antonio. Emmanuel levinas: **Educação e interpelação ética**. In. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-.

VILELA, Rita T. **Educação em tempos precários: a formação entre o humano e o inumano**. Belém: GEPFEE/UF

A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA COMPREENSÃO

Sheyla Yvette Cavalcanti Ribeiro Coutinho¹

Considerações Iniciais: A diferença entre o explicar das ciências e o compreender na filosofia de Hans-Georg Gadamer

Antes da questão da compreensão para a filosofia gadameriana, precisa-se adentrar no significado do “explicar”, para as ciências naturais, e do “compreender” (em geral), nas ciências do espírito. Desse modo, em primeiro momento, o que significa explicar no contexto das ciências naturais? De forma geral, pode-se dizer que as ciências naturais procuram justificar os acontecimentos ou fenômenos reduzindo-os a leis gerais e necessárias. Na “explicação”, diz Palmer (1999, p. 30),

a interpretação [...] dá ênfase ao aspecto discursivo da compreensão; aponta para a dimensão explicativa da interpretação, mais do que para uma dimensão expressiva. [...] as palavras não se limitam a dizer algo; elas explicam, racionalizam e clarificam algo.

A tradição da racionalidade científica pautou-se em duas principais correntes filosóficas da modernidade — o Racionalismo e o Empirismo. A corrente racionalista, advogada por Descartes (1596-1650), deixou como herança, para as ciências naturais, a questão do “método”. Mas, em que consiste o método cartesiano? Esse consiste em decompor o todo em suas partes mais elementares, dispondo-as em uma ordem lógica, analisando, criteriosamente, cada uma delas, a fim de chegar ao mais simples (ao não-composto; àquilo que é). Em

¹ Analista Judiciária na Seção Judiciária de Sergipe – JFSE; Mestre pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco); Especialista pela UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco). E-mail: sheylacoutinho@yahoo.com.br.

seu *Discurso do método: regras para a direção do espírito*, Descartes (2002, p. 87) assevera que: “O segredo de toda arte está em buscarmos com diligência em todas as coisas o que há de mais absoluto”. Mais adiante, alerta que: “[...], mas aqui [no “método”] se indagamos como é o efeito, é preciso primeiro, conhecer a causa, e não o contrário” (DESCARTES, 2002, p. 87).

Para Descartes, a fonte do conhecimento verdadeiro seria uma ideia clara e distinta (intuição intelectual, inteiramente racional, inata). Com seu método, ele propõe, unicamente, um meio para chegar a esse conhecimento; àquilo que, indubitavelmente, é. A aplicação do método levar-nos-ia “a descartar” as ideias adventícias (vindas de fora: provenientes das sensações, percepções e lembranças) e as ideias fictícias (fantasias, advindas da imaginação). O todo é inteiramente conhecido (tudo já está previamente dado aos homens pelo Criador (DEUS) – a presença das ideias inatas).

O outro braço do qual a racionalidade científica deriva é a Filosofia Empirista (Locke, Hume). Os empiristas supunham que a estrutura da razão provém da experiência; o que forma a ideia é a experiência. Assim, não poderia haver o conhecimento do “universal”, mas tão somente do “particular”. Para eles, não existem ideias inatas; a razão é, tão só, o hábito de associar ideias que nos chegam através das experiências dos sentidos, não sendo possível realizar generalizações e formular leis regulativas sem a experiência sensorial.

Dessa sorte, a racionalidade científica incorpora, de um lado, em seu método “as regras para a direção do espírito”, postuladas por Descartes. Prometiam, através de uma estrita atenção e aplicação delas, a redução de todo fenômeno particular a leis mais gerais do que o podiam descrever e “explicar”, à fonte inequívoca do conhecimento. Sobre isso, Gadamer (2001, p. 34) completa:

A primazia da autoconsciência, [...] encontra-se em estreita conexão com os modernos conceitos de ciência e de método. De fato, o conceito de método da modernidade distingue-se

dos antigos modos de conhecimento e de explicação do mundo justamente por apresentar um caminho para a autocertificação. [...] só é objeto de uma ciência o que preenche as condições da investigabilidade metódica.

De outro lado, a tradição da racionalidade científico-natural recorre ao Empirismo, na questão da experimentação dos conteúdos que se apresentam na realidade objetiva.

Pode-se, assim, apontar o significado do “explicar” para as ciências da natureza como a atitude de justificar os acontecimentos empíricos, a partir de leis gerais que os regem e esclarecem. Coreth (1973, p. 49), para tanto, completa: “Explicar, significa [...] a regressão causal de um fenômeno particular a leis gerais”.

Também, antes de se voltar para a questão da compreensão, no âmbito da Filosofia Hermenêutica, precisa-se atentar para o significado do compreender, em geral. Ou seja, o que significa “compreensão”, no contexto das Ciências do Espírito, em razão do significado da explicação no corpo das Ciências da Natureza. Nesse sentido, Coreth (1973, p. 49) afirma que “a distinção metódica dos dois tipos de ciência [Ciências do Espírito ou Históricas e Ciências da Natureza] é, sempre, marcada pelas palavras ‘explicar’ e ‘compreender’”. Assim, o pesquisador, (1973, p. 20) indica que “compreender, pelo contrário [à forma de pensar das Ciências Naturais], corresponde a apreender o individual, em sua peculiaridade, e, em sua significação”², significando “uma apreensão mais alta de sentido, que ultrapassa qualquer explicação causal”.

² Houve nesse aspecto, inicialmente, uma orientação da questão compreensiva como uma “psicologia compreensiva”, “na sombra de Schleiermacher” (PALMER, 1999, p. 127), levada por Wilhelm Dilthey, quando buscou tratar da dualidade das ciências da natureza e ciências do espírito. Mais tarde, o próprio Dilthey abandonou essa acepção da compreensão no domínio de um psicologismo amplo, impressionado pelas críticas empreendidas por Rickert e Husserl. A partir daí, “sua teoria da compreensão passa a ter uma orientação objetiva” (CORETH, 1973, p. 21). Para maiores aprofundamentos no assunto, ver Emerich CORETH, *Questões Fundamentais de hermenêutica*, p. 20-22 e Richard PALMER, *Hermenêutica*, p. 110 - 113 e 121 - 128.

Compreender implica, neste modo mais abrangente, estabelecer, com os fenômenos, ou, acontecimentos, uma “relação humana”, livre das prerrogativas e exigências das leis gerais e necessárias, segundo uma “matemática da natureza”. Por isso, adverte Coreth (1973, p. 49), “[a]s ciências da natureza explicam, as do espírito compreendem”. A ação humana “livre” implica, dessa forma, um conhecimento histórico (ou das Ciências do Espírito), que está apto a interagir com o mundo natural e transformá-lo, de acordo com as demandas das circunstâncias, ao longo do decurso da História. De maneira ampla, pode-se considerar que o homem, diferentemente dos demais seres vivos, é o único ente³ capaz de, transcendendo as limitações do *habitat* puramente natural e das repercussões do passado, construir sua história mesma, exercendo uma certa liberdade. Sobre isso, considera Palmer (1999, p. 122):

Este captar do passado não é uma forma de escravatura, mas de liberdade, a liberdade de um autoconhecimento ainda mais plena e a consciência de ser capaz de querer aquilo que irá ser. Visto que o homem tem o poder de alterar a sua própria essência, poderíamos dizer que ele tem o poder de alterar a própria vida; tem poderes verdadeiros e radicais de criação.

Feitas essas considerações iniciais, acerca do que significa “explicar”, para as Ciências Naturais e “compreender” para as Ciências Históricas, acreditamos- poder iniciar nossa apreciação do que significa “compreender” no trabalho do filósofo Hans-Georg Gadamer, inscrito na Filosofia Hermenêutica.

Compreensão na filosofia hermenêutica

Assim, para cada vez mais penetrar na questão da compreensão, segundo os termos da Filosofia Hermenêutica, tem-se de revisitar,

³ Ente significa tudo o que é de forma concreta, atual ou fática, independentemente de se tornar objeto de reflexão; em síntese, aquilo que acreditamos existir de maneira concreta.

mais uma vez, a relação ontológica primordial: a entretecida condição Ser e ente. Nesse processo, volta-se, constantemente, para o círculo hermenêutico no qual se está, temporalmente, inserido.

Contemplam-se seres temporais, imersos em uma realidade concreta, em um contexto de relações sociais, políticas, afetivas, pessoais, econômicas etc. e de tantas e variadas ordens. A relação ontológica fundamental, que remete ao sentido mais originário — o sentido do Ser, desvela-se ao longo da trajetória do tempo, através de estruturas de linguagem. Todas as formas secundárias de linguagem reportam-se a um contexto mais original, que permite a retroalimentação dos sentidos parciais. A Filosofia Hermenêutica, nesse sentido ontológico, não se esgota em um entendimento da compreensão enquanto disciplina ou método das ciências históricas:

Todos os fenômenos do entendimento, da compreensão e da incompreensão, que formam o objeto da assim chamada hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem. Mas a tese que pretendo discutir dá um passo ainda mais radical. [...]o próprio processo da compreensão representa um acontecimento de linguagem mesmo quando se volta para algum aspecto fora do âmbito da linguagem ou escuta a voz apagada da letra escrita. Trata-se de um acontecimento de linguagem semelhante àquele diálogo interno da alma consigo mesma, que para Platão caracterizava a essência do pensamento (GADAMER, 2002, p. 216).

A relação Ser-mundo está, assim, mediada pela linguagem. A infinitude da espiral hermenêutica representa essa própria condição de finitude, de pertencimento a uma época histórica determinada. Mediados pela linguagem, expressando um sentido de ser, trilha-se um caminho que se alimenta de nossa incapacidade de expressar um conceito fixo e definitivo diante da nossa condição temporal. Nessa perspectiva, o sentido original não se esgota no mundo dos objetos empíricos; mas “toda condicionalidade manifesta-se como condição da mediação a incondicionalidade do ser” (CORETH, 1973, p. 104).

Dessa maneira, Gadamer volta-se para o pensamento de Martin Heidegger, vinculando a hermenêutica à interpretação do sentido do Ser. A tarefa primordial do homem constituía-se na questão de pensar o Ser, reconhecendo a facticidade mais importante do que a consciência. Em tempo, Coreth (1973, p. 23) adverte que foi Heidegger, em *Ser e Tempo*, quem deu um passo importante acerca do problema hermenêutico “onde faz recuar a ‘compreensão’ à existência do ser-aí (Dasein⁴), tornando-se então um ‘existencial’ (*ec-sistencial*⁵), isto é, um elemento constitutivo de toda constituição ontológica do ser-aí humano”. Compreender não representa uma das tantas formas volitivo-cognitivas do homem portar-se no mundo, mas remete ao modo de ser do próprio homem: “é o Dasein que faz a pergunta ‘O que é o Ser?’” (INWOOD, 2004, p. 31). Dessa sorte, *Dasein* é, em Heidegger, uma entrada, toda inspirada de cuidado e de sacrifício, na felicidade e na alegria da unidade no Ser. Completa Inwood (2004, p. 32, 33):

[...] o *Dasein* tem uma compreensão preliminar do ser. Se ele não tivesse não poderíamos compreender a questão “O que é o ser?” nem começar a nos empenhar em lhe dar resposta. [...] O *Dasein* não é mera coisa entre outras coisas; ele está no centro do mundo, reunindo os fios deste.

O *Ser-no-mundo* é o ponto de partida do estabelecimento do novo paradigma da filosofia, tomada a partir de Heidegger, a ontologia hermenêutica, isto é, a interpretação do sentido do Ser, enquanto sentido que subjaz a toda e a qualquer atividade do homem no mundo. A compreensão constitui o homem enquanto

⁴*Ser-aí, Ser-no-mundo, eis-aí-ser, ec-sistência, pré-sença, estar-lançado* representam traduções equivalentes para *Dasein*.

⁵ A tradução *ec-sistencial* refere-se à tradução de Ernildo Stein do texto de Heidegger “Sobre o ‘humanismo’”. Nessa conferência, Heidegger faz uma diferenciação entre existência no sentido que pensa Sartre e toda a corrente existencialista e o sentido de *ec-sistência*. Voltaremos a essa questão do que significa *ec-sistência* para Heidegger, com mais detalhes, nos tópicos que se seguem. Sobre ela, recomendamos a leitura de Heidegger (1979a p. 156).

homem, ela é o existencial fundamental, pois o *Dasein*, o *eis-aí-ser*, sempre se movimenta numa compreensão de seu próprio ser e dos outros seres. O homem nunca é, simplesmente, mas, só é enquanto *Ser-no-mundo*; isto é, ele já, desde sempre, se encontra num “mundo determinado como hermenêutico”, ou seja, numa maneira determinada de ordenar a totalidade dos entes. Desse modo, complementa Coreth (1973, p. 23):

Trata-se antes de uma compreensão original, que antecede a dualidade de ‘explicar’ e ‘compreender’ — como modos típicos do conhecimento de várias ciências — e é dado com o próprio ‘ser da existência’, na medida em que a existência (o *ser-aí*) é marcada com a compreensão do ser.

Heidegger, orientado pela questão do sentido do Ser, caracteriza o modo próprio de o homem “existir”. Formula-se uma análise existencial-ontológica da pessoa humana, desenvolvendo uma original constituição da compreensão (ontológica) marcada pela existência. Dessa maneira, adverte no parágrafo 32 de *Ser e Tempo*:

Em toda compreensão de mundo, a existência também está compreendida e vice-versa. Toda interpretação, ademais, se move na estrutura prévia já caracterizada. Toda interpretação que se coloca no movimento de compreender já deve ter compreendido o que se quer interpretar (HEIDEGGER, 2002, p. 209).

A finitude e a historicidade essencial, justamente, irão resgatar a tarefa primeira da ontologia. Portanto, é possível compreender a partir de nossos *pré-conceitos*, que se irromperam na história e são agora “condições transcendentais” de nossa compreensão. É por essa ocasião que Gadamer vai afirmar que a tarefa da Hermenêutica Filosófica consiste em refazer, para trás, o caminho da fenomenologia do espírito hegeliana, até o ponto em que, em toda subjetividade, se mostra a substancialidade que a determina (GADAMER, 1999, 451).

O horizonte do Ser vincula as nossas possibilidades de compreensão; para Gadamer (1999) a compreensão é mais Ser do que consciência, no sentido de que nos condiciona, sem que possamos elevá-la plenamente à esfera da consciência. Em toda subjetividade manifesta-se, “inconscientemente”⁶, essa relação mais originária entre Ser e homem; sistema e acontecimento. Em toda compreensão já se está mergulhado em um “mundo” que, antes de nós mesmos e de toda a totalidade dos outros entes, já existe. Esse “mundo”, não expresso, não empírico, remete ao sentido global de nossas compreensões, na qual a interpretação, como um penetrar cada vez mais profundo no mecanismo da compreensão, que apesar de não escapar de alguns “pressupostos metafísicos”, não sucumbe neles. Sempre, e, desde já, estar-se-á inserido em um sentido que extrapola o mundo meramente empírico; entretanto, é no factual que nos damos conta de nossa natureza eterna *no* Ser. Sobre isso, Gadamer vai dizer que já em

⁶Segundo Michael Inwood (2004, p. 97), Heidegger utiliza a mesma palavra consciência (*Gewissen*) tanto para “consciência no sentido tradicional [a consciência no sentido tradicional exige ou proíbe determinadas ações por razões morais, sendo conhecida com aquela voz que interpela a pessoa sobre o que é certo ou errado] como para a consciência em seu próprio sentido mais fundamental, mas é conveniente diferenciá-las, como, respectivamente, ‘consciência’ e ‘Consciência’”. Ainda, completa Inwood (2004, p. 97) dizendo, de acordo com Heidegger: “Nem todos têm uma consciência tradicional, mas todos têm uma Consciência. Uma Consciência não me diz que opções específicas escolher ou evitar, que ações empreender ou omitir, mas convoca-me a escolher, a agir, e a assumir a responsabilidade por essa escolha e opção. Só quando optei pela escolha, respondi ao chamado da Consciência, posso ter uma consciência”. Assim, ter consciência implica estar aberto (já falamos sobre a condição de abertura própria do *Dasein*) ao chamamento do Ser, apesar das difrações que a materialidade e os ruídos dos sentidos nos levam a acreditar como escolhas livres e “conscientes”: “Se ouço o chamado da Consciência, é porque quero ter uma consciência. Todos têm uma Consciência, que os chama continuamente. Mas nem todas respondem a ela, e ninguém responde o tempo *inteiro*. Eis porque o chamado da consciência [tradicional] é apenas intermitente” (INWOOD, 2004, p. 97). A inconsciência no sentido tradicional é não “ouvir” o chamamento do Ser.

Ser e Tempo “a verdadeira questão não era de que maneira se pode compreender o “ser”, mas de que maneira a compreensão é “ser”. A compreensão de ser constitui a caracterização existencial da presença humana (GADAMER, 2002, p. 150).

Na Filosofia Hermenêutica, realiza-se uma tentativa de libertação da prisão do espírito cientificista objetificador moderno, promovendo uma revitalização da força da obra de arte para a vida, considerando o aspecto pedagógico da compreensão como uma forma de diálogo com o Ser. A estrutura da pré-compreensão deriva da temporalidade do *Dasein* – o ser-aí –, esse caracterizado por uma compreensão peculiar, que já existe antes de qualquer enunciado ou assertiva. Pode-se entender que o discurso da Filosofia Hermenêutica remete à encarnação do sentido nos diferentes momentos históricos; assim, uma palavra, uma frase, um conceito não esgotam o seu poder-dizer, mas remetem a uma contínua e progressiva volta ao *vir-a-ser* do dizer.

A Filosofia Hermenêutica contrapõe-se ao método tradicional das Ciências Naturais, que buscou regularidades, lei e previsão de fatos e acontecimentos, pois que “existe uma certa descontinuidade no acontecer” (GADAMER, 2002, p. 163).

Feitas as devidas considerações, de caráter mais introdutório, acerca do que significa “compreensão”, no bojo da filosofia de Gadamer, talvez seja conveniente apresentar um esquema acerca do que se está a tratar. Com mais especificidade, neste tópico de nosso trabalho, trata-se da presente questão: a Compreensão na Filosofia Hermenêutica. Para tanto, volte-se a atenção para os diagramas abaixo esboçados:

A diferença entre explicar e o compreender na Filosofia Hermenêutica

1º Diagrama - "Explicação"

Neste primeiro momento, a relação entre sujeito e objeto é entendida segundo o sentido moderno (matemático) de relação: O objeto é confronto da experiência do sujeito.

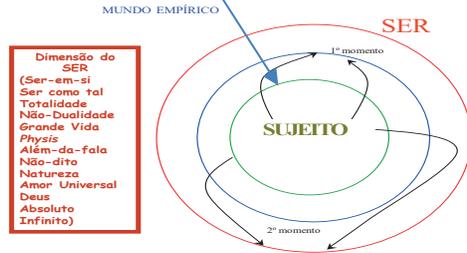
A objetividade dos objetos está determinada pelo modo de representação do sujeito, que mensura, calcula, pesquisa os objetos da realidade empírica.

Obs. Implica no 1º momento do 2º diagrama



2º Diagrama - "Compreensão" para a Hermenêutica Filosófica

Neste, vemos em primeiro momento as possíveis posturas de ação do homem. Ele pode, limitar-se ao mundo empírico, estabelecendo com este plano relacional uma ação supostamente única, "verdadeira". Em segundo momento, vemos uma postura de ação "diferente" da primeira. Nela, o homem refere-se a uma dimensão de realidade que resiste à mensurabilidade e certeza científica. A relação não se estabelece no sentido matemático de relação. A relação remete a um *estar-no-Ser* aberto ao seu ditado, a sua fala original.



O primeiro diagrama reflete a chamada "experiência científica" (em geral, nas ciências naturais). Nele, define-se "objeto" (*Objekt*) como a posição que alguma coisa ocupa em relação a um sujeito específico. O objeto é o resultado da relação de confronto entre o objeto e o sujeito que realiza a experiência de objetificá-lo, dominando sua existência isolada. Essa forma de atuação do sujeito corresponde à natureza da "experiência e da pesquisa científicas". As coisas da natureza são objetificadas pela ação do sujeito. Na posição de "pesquisador" o sujeito, agora, realiza pesquisas com os objetos. Nelas, o fator necessário e suficiente para serem consideradas científicas implica a objetividade dos objetos (característica de possibilidade transcendental do objeto através da subjetividade), determinada pelo modo de representação do sujeito. Objeto é tudo o que está diante de um eu que pensa, determinado pelo pensar a partir de princípios e categorias determinadas. O mais importante não é como a natureza interpela a natureza a partir de si, mas sim como o homem deve realizar a representação da natureza a fim de submetê-la a suas ações "autônomas e livres", dominando-a. O caráter de objetividade é condição indispensável ao âmbito da Ciência e da cientificidade moderna. A rigorosidade da Ciência exige que sua pesquisa e seu método correspondam a seus objetos.

A apreciação do diagrama da compreensão hermenêutica, mostrada em segundo momento, representa “um método” totalmente diferente do tradicionalmente envergado pelas ciências da natureza, como, também, dá um passo, mais adiante e radical que o “simples compreender” das chamadas Ciências do Espírito ou Históricas. Nele, antes de pesquisar o objeto e de explicá-lo, há uma relação subjacente. É com essa relação que se preocupa a Hermenêutica Filosófica. Aqui, não mais se pode falar em uma subjetividade autônoma, mas se remete à dimensão do Ser em geral (sentido global de nossas compreensões). Segundo Gadamer (2001, p. 34):

[...] há uma ampla e fundamental limitação das possibilidades da ciência moderna. Ela está presente em toda parte onde a objetivação e a metódica objetificação apresentam um inadequado modo de acesso. É desta espécie muito do que vem ao nosso encontro na vida, e algo do que justamente nela possui o seu significado único.

Os dois gráficos, em realidade, expressam duas posturas ou atitudes diante do mundo. Ora pode-se relacionar (diretamente, de forma dual: sujeito-objeto) empiricamente com os objetos ou coisas do mundo. Ora, pode-se direcionar, para além deles, nas fronteiras do indizível, ou *no além-da-fala e do pensamento (Ser-em-si)*. O *Ser-em-si* não encontra, “por completa”, sua expressão no mundo da linguagem, remetendo, sempre, a um sentido que extrapola o conteúdo da dualidade linguística.

Para Gadamer, os métodos exatos de verificação da compreensão e afirmação científicas devem ser questionados nas suas pretensões de certezas plenas. A expressividade filosófico-científica do conceito é reinventada, na qual o mecanismo da compreensão traduz-se, de forma mais elevada e íntima, em um conteúdo compreensivo tácito e silencioso que, na realidade, são, em certo sentido, “modos de estrutura de linguagem” (GADAMER, 2002, p. 217). De um modo geral, segundo o conceito moderno de esclarecimento, principalmente postulado por Kant (1985, p.100): “Esclarecimento é a saída do homem de sua

menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade significa a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Um eu, como sujeito, representa um objeto. Mas, para isso, é necessário, ainda, um outro tipo de postura. Antes de qualquer tipo representacional do sujeito cognoscente, faz-se necessário *um aberto*⁷.

Através da pertença do homem, *aí*, na abertura ao Ser, no *além da fala*, assume-se uma conduta de encontro ao que não está sendo visto ou pesquisado, ainda. O *ser-si-mesmo* do homem é esta abertura ao âmbito ontológico, concomitantemente limitada pela existência empírica, temporalidade. Existem dimensões do Ser que são do âmbito do indizível, mas que “aparecem”, com plenitude e evidência perfeitas, refletindo um tipo de experiência, não da ciência, mas da sabedoria:

[...] o que então se mostra como o modo de compreender mais elevado e mais íntimo é justamente a compreensão tácita e silenciosa. [...] podemos dizer que são fenômenos que nos deixam sem fala. Diante deles a linguagem nos falta porque brilham com tamanha grandeza diante de nossos olhos admirados, que não haveria palavras suficientes para aprendê-los (GADAMER 2002, p. 216-127).

Entretanto, Gadamer (1999, p. 687) vai alertar que “o ser que pode ser compreendido é linguagem”. Ou seja, embora existam acontecimentos do *além-do-pensamento* e do *além-da-fala*, pertencentes ao indizível, a tarefa da hermenêutica é trazer à fala o tanto de não dito que existe em cada experiência. Pergunta: “[...] por que será que o fenômeno da compreensão tem caráter de linguagem?” (2002, p. 220). E, responde:

⁷Uma abertura (*Offenbarkeit*) de ser possível a partir do sentido universal do Ser, característica própria de *Dasein*. Conforme Heidegger (2001, p. 145, grifo do autor): “[...] a pergunta não é mais pelo ente como tal, mas pelo *ser como tal*, pelo *sentido do ser* em geral [...]”. O ser próprio do homem é essa abertura ao âmbito ontológico, mesmo que forma precária (nunca plenamente correspondida) em consequência da insuficiência das linguagens.

Esse tipo de pergunta já traz implícita a resposta. É a linguagem que constrói e conserva essa orientação comum no mundo. [...] parece-me justificado afirmar que todas as formas extraverbais de compreensão apontam para a compreensão que se difunde no falar e na mutualidade da conversa (GADAMER, 2002, p. 220-221).

A Filosofia gadameriana aponta, então, para “um potencial” na *relação de linguagem* existente em toda compreensão (GADAMER, 2002, p. 221). Essa filosofia remete a um duplo movimento: a ida ao plano da *não-dualidade*, e a volta ao mundo das relações: “um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito compreende-se também o não dito” (GADAMER, 2002, p. 181). Essa impermanência relativa à própria correspondência pedagógica entre Ser e homem, na qual reside a natureza do *Dasein* (característica de estar lançado, “*projeto do e móvel no*” Ser), mantém a continuidade da espiral hermenêutica, garantindo a sua condição de universalidade (característica ontológica). Assim, a Hermenêutica Filosófica não subestima os modos de saber que se dão à margem da linguagem, quando afirma “que é pela linguagem que articulamos a experiência de mundo como uma experiência comum” (GADAMER, 2002, p. 238-239). O duplo caminho — a ida à não dualidade e a volta ao conteúdo das relações vividas — está no fundamento da expressão gadameriana “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 1999, p. 687).

Dessa maneira, a tese hermenêutica encaminha-nos a um domínio da linguagem anterior a toda esquematização e convenção criada no mundo, sendo capaz de ultrapassar toda particularidade. Da mesma sorte, enquanto entes especiais inter-relacionados com uma estrutura *além-da-fala*, existe a necessidade ontológica de trazer, para o dizer, aquilo que não chegou à fala. Para Gadamer, essa apreciação da linguagem posta-se contra toda apreciação da linguagem enquanto instrumento de dominação e coação, como aquele que Nietzsche expressou em um dos seus aforismos intitulado de “Vontade de Poder”. Neste momento, chama-se

Heidegger (novamente) em nosso auxílio, a fim de “clarear” o aforismo nietzschiano.

Segundo Heidegger (2002, p. 104), em 1885, Nietzsche expressa o que procurava dizer com esse aforismo; entre parênteses, numa observação marginal do texto *A Vontade de Poder*⁸, na anotação 617 intitulada *Recapitulação*, mencionando que a *recapitulação* começa com a frase: “*Imprimir* no devir o caráter do ser — isto é, *a mais elevada Vontade de Poder*” (NIETZSCHE *apud* HEIDEGGER, 2002, p. 104). Dessa maneira Heidegger, interpreta que, na Filosofia nietzschiana, a mais elevada Vontade de Poder é (re)presentar o passar, como permanente devir no eterno retorno do mesmo, fazendo-o permanente e estável: “Esta representação [...] ‘imprime’ no real o caráter de seu ser” (HEIDEGGER, 2002, p. 105).

Nessa perspectiva interpretativa, a Vontade de Poder, em Nietzsche, representa o desejo da humanidade de superar o campo metafísico, dissolvendo todo ideal no real. Haveria na filosofia de Nietzsche a culminância de uma metafísica invertida, em que toda vinculação metafísica dissolver-se-ia no plano das relações empíricas. Entretanto, partindo-se dessa interpretação estar-se-ia caindo em um fosso de profundas consequências para a humanidade, beirando a própria autofagocitose da matéria viva do nosso planeta: a destruição iminente da humanidade. Gadamer também se questionou sobre esse quadro pessimista pintado por Nietzsche, descrente no futuro da humanidade:

[...] A objeção que cabe levantar aqui é se com essa suspeita contra nós mesmos não acabamos desqualificando artificialmente nossa própria razão [...]. Será que nos encontramos num solo comum, que em seus primeiros escritos Heidegger nos ensinou a perceber? Mais tarde isso fará parte do acervo de saberes evidentes a toda humanidade (GADAMER, 2002, p. 238).

⁸ Heidegger (2002) alude que esse livro foi publicado a partir de uma compilação desordenada dos escritos póstumos de Nietzsche.

Para Heidegger, a “pré-sença”, implica o modo do ser do homem, que já está no *aí*, na clareira, na “clareira” do Ser, “*modus*” que o homem “existe”. O homem somente pode ser homem compreendendo o Ser, ou seja, estando *na* abertura ao Ser. O homem é, propriamente, humano na medida em que ele mesmo representa essa abertura ao Ser. Assim, diz Heidegger (2001, p. 38):

[...] o modo de ser desse ente (homem). Nós o designamos com o termo *pré-sença* [...] *A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pré-sença*. O privilégio ôntico que distingue a pré-sença está em ser ela ontológica. [...]

Assim, “existencialidade” (*ec-sistencialidade*), em Heidegger, reporta-se a essa postura de “existir” do homem como abertura ao Ser. O homem existe de tal forma que o ser mesmo torna-se aberto ao homem, no sentido de pré-sença, ou, na compreensão de que o homem está nesta clareira do Ser. Heidegger (2001, p. 39-40, grifos do autor) remete ao “modo em geral” (Universal/Ontológico) do ser do homem, configurando *o ser-homem* de uma forma totalmente diferente das referências da corrente filosófica Existencialista, assim:

[..] a existência determina a pré-sença, a analítica ontológica desse ente necessita sempre de uma visualização prévia da existencialidade. Entendemos a existencialidade como a constituição ontológica de um ente que existe. [...]

A pré-sença indica o modo do ser do homem como um “existencial”, o homem é enquanto está no *aí* (*Da*, em alemão). Assim, não se fala, simplesmente, em ser humano (no sentido exclusivamente antropológico), mas se fala em *Dasein* na medida em que a questão do Ser determina tudo.

Considerações finais

A questão ontológica tem seu primado em relação a todas as outras questões dela mesma derivadas. O *aí* (*Da*) do *Dasein*

distingue o *ser-homem*, indicando-se, exatamente, aquela abertura, na qual o Ser se presentifica, tornando-se fluído no tempo e na história. Dessa maneira, pode-se identificar o homem em seu aspecto “especial”, diante de todos os demais entes do orbe terrestre, pois que somente ele é capaz de se construir, segundo sua natureza mesma, compreendendo o sentido do ser, “*existindo*” (*ec-sistindo*) na sua humanidade mais original (pré-sença, *Dasein*), que é a condição de estar *aí*, “postado” na clareira do Ser. O homem é o *Ser-no-mundo*, e somente compreende-se o ser a partir dessa “existência” (*ec-sistência*) do homem.

Referências

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: E. P. U.; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DESCARTES, René. **Discurso do método: regras para a direção do espírito**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Pensamento Humano).

_____. **Elogio da teoria**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Verdade e método II: complementos e índice**. Tradução Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Pensamento Humano).

HEIDEGGER, M. Sobre o “Humanismo” In: **Heidegger: conferências e escritos filosóficos**. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural: 1979a. pp. 149-175. (Os pensadores).

_____. **Seminários de Zollikon**. Trads. Gabriella Arnhold, Maria de Fátima de Almeida Prado. São Paulo: EDUPUC; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Ser e tempo**. (Parte I). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Pensamento Humano)

_____. Quem é o Zaratustra de Nietzsche? In: **Ensaaios e conferências**. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 87-110. (Pensamento Humano).

INWOOD, Michael. **Dicionário de Heidegger**. Tradução Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2002. (Dicionários de filósofos).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: **Immanuel Kant** — textos seletos. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes: 1985. pp. 100-116.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1999.

ENSINAR FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS OU POSSIBILITAR EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTOS? Considerações sobre a presença da Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Jaeliton Francisco da Silva¹

Williams Nunes da Cunha Junior²

Introdução

As discussões filosóficas sobre as infâncias perpassam diferentes momentos da história da Filosofia. Na antiguidade, é possível pensar as infâncias a partir de Platão; na modernidade, a partir de Montaigne, Rousseau e Kant; por fim, na contemporaneidade, por meio de Foucault. Em alguns desses períodos, a infância é vista como lugar de negação, de inferioridade. Já em outros, enquanto espaço de possibilidades, de afirmação (KOHAN, 2011).

Com relação à aproximação entre a Filosofia e as crianças nas escolas, esse processo de diálogo também não foi diferente. Porém, desde 1969 novos espaços para pensar essa relação foram surgindo. As proposições para essas novas discussões tiveram início com o professor estadunidense Mathew Lipman (1923 - 2010), quando este criou o Programa Filosofia Para Crianças, com o objetivo de possibilitar que crianças pudessem vivenciar a Filosofia no cotidiano escolar por meio de uma linguagem que fosse mais acessível a elas. Ou seja, a linguagem técnica e erudita da Filosofia

¹ Jaeliton Francisco da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas municipais de ensino de Barra de Santo Antônio e Maceió, em Alagoas.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Professor da Educação Básica em SEMED/Messias e SEDUC/AL.

deveria ser despida para que fosse compreendida pelos estudantes da educação básica, porém sem que a essência dessas ideias fosse prejudicada (KOHAN, 2000).

A partir de Lipman, outros movimentos surgiram, principalmente na América Latina, nos quais Filosofia, infâncias e educação passaram a ser discutidas como espaço de possibilidades para a vivência de experiências de pensamentos, vivências do filosofar, em um movimento de contribuições contínuas entre a universidade e as escolas de educação básica (CIRINO, 2016).

Diante disso, as discussões aqui presentes partem de duas, dentre diversas proposições diferentes, para pensar as possibilidades de aproximação da Filosofia com as crianças, nas escolas de Ensino Fundamental. De um lado, apresenta-se a proposta de uma Escola Americana denominada de “Filosofia para Crianças”, iniciada por Lipman. De outro, apresentam-se proposições de uma Escola Francesa denominada de “Filosofia com Crianças”, pensada como possibilidade de experiências de pensamentos pelo professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Walter Kohan.

Assim, este capítulo tem como propósito apresentar algumas considerações para pensar a presença da Filosofia nas escolas de Ensino Fundamental no contexto brasileiro a partir das perspectivas de Matthew Lipman e de Walter Kohan. Para tanto, partimos inicialmente da problematização sobre a presença da Filosofia nas escolas de Ensino Fundamental, destacando limitações e resistências. Em seguida, apresentamos duas proposições que estão presentes nas discussões atuais sobre essa temática na realidade brasileira, quais sejam: o Programa Filosofia Para crianças, de Matthew Lipman, e as proposições de experiências de pensamento com crianças, pensadas pelo professor Walter Kohan e concretizadas na pesquisa de Salles (2008).

Não obstante, destaca-se que não se busca, com a experiência aqui apresentada, propor modelos de excelências para pensar Filosofia com Crianças, mas sim mostrar que há diferentes maneiras de se pensar essa prática.

Ressalta-se que este texto tem suas origens a partir dos atravessamentos de experiências (de ensino e pesquisa) dos autores que o escreveram, assim como dos diversos questionamentos que foram surgindo em relação à presença/importância/necessidade da Filosofia nas escolas de Ensino Fundamental.

Problematizar essa temática em poucas páginas talvez seja um grande desafio, devido à potência e seriedade que o tema Filosofia com crianças exige. Porém, como é inferido no título desse capítulo, o que foi proposto é a apresentação de considerações para pensar a Filosofia com crianças, de modo que essas discussões não se encerram com este texto.

A Filosofia nas escolas de Ensino Fundamental

A ideia de pesquisar e problematizar o ensino de Filosofia para crianças parece soar absurda, quando sabemos que não há obrigatoriedade dessa prática no Ensino Fundamental. Mais ainda, quando a permanência de uma disciplina chamada Filosofia, no Ensino Médio, encontra-se ameaçada pelas reformas educacionais vigentes.

A tratativa sobre a Filosofia nas escolas de Ensino Fundamental já levanta uma questão instigante: podem as crianças filosofar? É possível a elas se envolver com a Filosofia em tão tenra idade? Para os teóricos do desenvolvimento humano, de forma especial os piagetianos, a resposta pode ser não, uma vez que a criança não estaria apta cognitivamente, dentro de seu estágio de desenvolvimento, a se envolver com tais questões. Há também aqueles que advogam o mal que essa espécie de prática poderia fazer às crianças, conduzindo-as ao relativismo moral, uma vez que tudo poderia ser posto em questão.

O pioneiro da proposta, Matthew Lipman, defendia a possibilidade das crianças se envolverem com a Filosofia. Segundo ele:

Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes para pensar nas outras disciplinas (LIPMAN, 1990, p. 52).

Não apenas é possível para elas a prática da Filosofia, mas também Lipman vai além ao propor que esta se torne uma disciplina na etapa da educação referida. Para o pensador, não é apenas uma questão de possibilidade, mas de direito que a criança tem de raciocinar (LIPMAN, 1990). Em sua concepção, a experiência da Filosofia não precisa ser incompatível com a infância, isto é, é possível uma relação entre infância e Filosofia.

As experiências sobre a prática de Filosofia para/com crianças nessa etapa de educação demonstram o quanto ela é pertinente. Uma pesquisa realizada por Stela Marques (2014), a qual trazia no título o questionamento se “*Podemos ensinar a pensar nas escolas primárias?*”, constatou que, após uma intervenção em grupos de alunos entre 10 e 11 anos de escolas públicas primárias diferentes, houve uma melhora nas categorias analisadas, a saber: comportamento, interesse e participação, além de uma ligeira melhora na autoestima dos participantes da pesquisa. Conforme Marques (2014, p. 142 – *tradução nossa*):

Se nós desejamos encorajar ativamente as crianças a pensarem por si mesmas e dar-lhes os meios para pensar de forma crítica, criativa e para resolver problemas, então a filosofia, na tradição socrática de discussão, questionamento e experimentação de ideias, parece ser uma opção crucial.

Ainda que não haja a obrigatoriedade dessa disciplina na etapa do Ensino Fundamental, há diversas experiências e pesquisas sobre a prática de crianças com a filosofia. E, não só no Brasil, como em diversos lugares do mundo. Na Colômbia, por exemplo, a ideia de que a filosofia para crianças (Filosofia para Niños – FpN) é uma

possibilidade propícia para melhorar o pensamento crítico e a consciência reflexiva de crianças e jovens tem se fortalecido (VACA; VARGAS; BUITRAGO, 2017). Num relato sobre a sua experiência com filosofia para crianças no Quênia, Odierna (2012, p. 49-50 – *tradução nossa*), afirma que os alunos “que participaram das comunidades de filosofia para crianças melhoraram suas pontuações nos testes e frequência nas aulas durante cinco meses em que o programa foi implantado em suas salas de aula”.

Aqui no Brasil, há também diversas pesquisas com depoimentos dos próprios sujeitos sobre as possibilidades despertadas neles pelo envolvimento com a Filosofia. Em Salles (2009, p. 39), encontramos o seguinte depoimento de uma das crianças:

Na maioria das aulas de filosofia a gente não escreve, a gente fala. Faz uma roda. Quando não tem filosofia é uma fileira reta. Na filosofia é uma roda. Ela é muito interessante. Porque quando você participa dela, você vê que a roda é um tipo de coisa que você nunca viu. Você ouve, fala e escuta a pessoa falar. Quando você escuta e você acha que a pessoa está errada, responde perguntando para a pessoa (Gabriel).

A própria criança percebe a diferença que as aulas de Filosofia trazem consigo, destacando três aspectos do ensino/aprendizagem nessa perspectiva: ouvir, falar e escutar, o que faz com que ela se sinta participante do processo e capaz de realizá-lo. Nesse mesmo texto, a autora reforça a importância da prática filosófica nos níveis infantil e fundamental.

Em seu livro *Filosofia para a formação da criança*, Oliveira (2004) também traz alguns depoimentos de crianças envolvidas no processo de filosofar. Segundo um deles, a prática teria ajudado a cabeça a aprender mais coisas, a fazer as ideias sozinho. Da parte dos professores, a melhora dos alunos em interpretação de texto, em raciocínio lógico e em Matemática foram percebidas de modo significativo. A autora também defende a colocação da Filosofia no Ensino Fundamental como algo necessário e extremamente urgente.

Outro defensor dessa causa, um dos quais participou da fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, Lorieri (2002) assim justifica o trabalho de Filosofia no Ensino Fundamental:

Crianças e jovens, quanto pessoas, põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica; deparam-se e são “envolvidos” culturalmente com “respostas” a tais questões e têm o direito de ser iniciados no trato com elas e no processo de avaliação crítica das respostas. Aqui está a justificativa para o trabalho com Filosofia no ensino fundamental.

Além disso, o autor ressalta que o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo que a Filosofia oferece é necessário em todos os domínios do conhecimento e para toda a vida, o que constitui uma rica oportunidade para crianças e jovens. Se assim o é, então por que não oportunizar às crianças o encontro com a Filosofia?

A proposta de educação para o pensar, de Mathew Lipman

A proposta de levar a Filosofia às crianças, de fazê-la ir à escola, encontrou sistematização com o filósofo estadunidense Matthew Lipman. Não é demais atribuir a ele a fundação do movimento de levar sistematicamente a prática da filosofia à educação das crianças, como afirma Kohan (2008). Esse movimento teve início com a constatação das diversas dificuldades de raciocínio apresentadas por seus alunos da Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. A fim de sanar essas dificuldades, foi criado o programa Educação para o Pensar.

O objetivo do programa seria promover uma verdadeira revolução na educação, por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas ou habilidades de pensamento (OLIVEIRA, 2004). Com esse intuito, os conteúdos de lógica formal e informal

deram o tom inicial do programa, uma vez que o próprio Lipman era professor de Introdução à Lógica.

Ao reconhecer as dificuldades com que seus alunos chegavam à Universidade, o professor estadunidense intuiu que as pessoas deveriam começar a aprender a pensar desde muito cedo, ainda crianças, desse modo não chegariam ao Ensino Superior com aquelas dificuldades de pensamento. Assim sendo, por que não levar esse programa para as crianças nas escolas?

A ideia de introduzir as crianças na filosofia levou à criação das chamadas novelas filosóficas, as quais consistem em histórias criadas para crianças, em que personagens, também crianças, se envolvem em diversas experiências de pensamento, de investigação filosófica. A ideia de construir narrativas em que crianças estivessem envolvidas seria promover uma identificação entre as leitoras e aquelas personagens (OLIVEIRA, 2004). O objetivo das novelas seria uma reflexão cuidadosa sobre os diversos temas presentes na história do pensamento.

A partir das novelas, estruturou-se um currículo de Filosofia para Crianças (*Philosophy for Children* – p4c), o qual vai desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Cada novela trata de uma temática diferente, com o intuito de conduzir os leitores à reflexão sobre temas filosóficos e desenvolver suas habilidades cognitivas, estando essas em quatro grandes grupos: habilidades de raciocínio, habilidades de investigação, habilidades de formação de conceitos, habilidades de tradução, cuja finalidade última seria o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Além do currículo, o programa proposto por Lipman também traz uma metodologia, a qual se centra fundamentalmente na ideia da “comunidade de investigação”. Nessa perspectiva, “as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica” (KOHAN, 2008, p. 29). E o que seria essa comunidade? Podemos entendê-la como

[...] um conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos e que desenvolvem as

habilidades cognitivas rumo ao pensar cuidadoso, crítico, criativo – o pensar bem; nesta comunidade, as relações entre alunos e professores são horizontais, caracterizam-se pelo respeito e pela ética na investigação e no questionamento (OLIVEIRA, 2008, p. 48).

O professor, nesse entendimento, assume o papel de facilitador da aprendizagem, uma vez que as relações entre professor e alunos se colocam de maneira horizontal. A ideia é estabelecer um processo de diálogo entre os pares. Assim sendo, o medo de errar não deve ter lugar nesse espaço, bem como o próprio entendimento a respeito do que se considera erro ganha um novo significado. O “erro” é possível na medida em que carrega em si uma potência pedagógica importante.

Na aula de Filosofia, elaborada com base na proposta de Limpan, há alguns procedimentos a serem praticados: falar cada um na sua vez sobre o tema em pauta, saber ouvir, dar razões, apresentar justificativas ou argumentar; assim como algumas etapas a serem seguidas: leitura do texto (podendo ser ela individual e/ou coletiva), levantamento de questões pelos alunos, agrupamento de questões por temas ou assuntos, tratamento dos temas de interesse dos alunos a partir de exercícios e discussões, conforme indica Oliveira (2004).

O programa de Lipman possui seus méritos, como o pioneirismo em tratar a questão do ensino de Filosofia para crianças. Porém, há também as críticas feitas à proposta. A primeira delas diz respeito à normatividade, uma vez que Limpan aponta como deveria ser uma educação filosófica para crianças. Há uma espécie de idealismo em sua proposição, podemos assim dizer. Há a problematização sobre a capacidade das crianças em lidar com os conteúdos filosóficos, conforme propõe Silveira (2008). Essa problematização nos remete às críticas dos teóricos do desenvolvimento, os quais acreditam haver um momento específico em que o ser humano teria as habilidades necessárias para o pensamento que a Filosofia exige.

Além das críticas e problematizações, é possível pensar sobre os desafios do ensino de Filosofia para crianças, os quais estariam em três ordens: filosófica, psicológica e educacional (FARAHANI, 2014). De ordem filosófica, a ideia de que a Filosofia depende da história da Filosofia e dos pensamentos dos filósofos anteriores, levanta uma problemática já antiga: ensinar Filosofia, ou ensinar a filosofar? E outra: é possível ensinar a filosofar sem ensinar Filosofia? E mais outra: é possível ensinar Filosofia ou mesmo ensinar a filosofar? De ordem psicológica acena-se à ideia do desenvolvimento humano em fases, o que faria da Filosofia algo inadequado para a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Em termos de ordem educacional, estariam os desafios relacionados aos valores culturais básicos que podem ser usados no processo de interrogações filosóficas – os quais poderiam ser postos em xeque pelas investigações.

O Brasil conheceu o programa de Lipman na década de 1980. Alguns anos depois, foi fundado o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), o qual foi, segundo Silveira (2008), o representante exclusivo pela difusão, implantação e comercialização do Programa de Filosofia para Crianças proposto por Lipman. O CBFC, fundado pela professora Catherine Young Silva, graduada em filosofia pela PUC-SP e pela USP, com mestrado em filosofia para crianças no Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças (IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children), ofereceu diversos cursos de formação no programa de Filosofia para crianças, proporcionando sua ampla divulgação.

Filosofia como experiências de pensamentos

Como visto, a FpC foi uma proposta inaugural mais “significativa e sistemática” para pensar a aproximação entre Filosofia e infâncias nas escolas de educação básica (KOHAN, 2008). Assim, não é possível negar suas diversas contribuições para colocar em debate a importância e a necessidade desse diálogo.

Porém, em muitas realidades essa proposta tornou-se inviável devido a alguns fatores. Por exemplo, a dificuldade de acesso aos materiais utilizados para o trabalho com a Filosofia nas escolas e com a formação dos professores que irão mediar esse processo; a concepção pragmática para a formação do pensamento das crianças; a necessidade de licença para fazer uso do programa, dentre outras (SILVEIRA, 2001; KOHAN, 2008; CIRINO, 2016).

Nas palavras de Silveira (2001, p. 20):

[...] Há, portanto, na proposta, também uma clara dimensão empresarial e mercadológica, que parece apontar para um processo de “macdonaldização” do ensino de filosofia, justificado pela necessidade de garantir que a expansão do programa pelo mundo não ocorra em prejuízo de sua “integridade filosófica e metodológica”.

Devido a essas dificuldades, e com base em pesquisas e estudos sobre a proposta de Lipman, outras formas para pensar Filosofia e crianças nas escolas surgiram. Dentre elas, as proposições de Filosofia com Crianças, um movimento teórico-prático entre a universidade e a escola de educação básica, no qual são desenvolvidas atividades voltadas para a promoção de experiências de pensamentos que contribuam para o desenvolvimento de pensamentos reflexivos e emancipadores (CIRINO, 2016).

Pesquisas como as de Salles (2008a; 2008b) são ilustrações de como vêm sendo pensadas as proposições sobre Filosofia com crianças, na qual a Filosofia nas escolas não é tida como um componente curricular, nem que seja necessário fazer uso de programas já existentes como o de Matthew Lipman, ou usar métodos pré-estabelecidos. Opta-se por pensar a Filosofia com Crianças enquanto uma empiria de pensamentos, de possibilidades para que as crianças possam vivenciar e experienciar o seu espírito investigativo e questionador.

Assim, concordamos com Larrosa (2014) quando afirma que a Filosofia deve ser entendida como uma atividade de pensamento:

A filosofia, para nós, não é uma disciplina, e sim uma atividade que tem a ver talvez com o pensamento. E o pensamento é sempre uma indisciplina ou, dito de outro modo, um acontecimento, um talvez, que não se pode nem produzir, nem predizer, nem presumir, e que, além do mais, acontece, ou pode acontecer, em qualquer lugar. (LARROSA, 2014, p. 126)

Salles (2008b) em *Infância e Filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças* (2008b), apresentou suas vivências enquanto pesquisadora, fazendo uma análise de como a Filosofia estava sendo praticada/experenciada no Projeto Filosofia na Escola, em Brasília-DF. Esse projeto fazia parte das atividades de extensão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB) e era coordenado pelo professor Walter Omar Kohan.

Para Salles, esse é mais um, dentre tantos outros espaços que existem e que foram criados nas escolas para pensar meios de possibilitar “condições para que as crianças possam vivenciar uma experiência filosófica desde o começo do seu processo de escolarização” (SALLES, 2008a, p. 21).

Neles, as crianças têm contato constante com experiências do pensar, o que é pouco praticado nas escolas. A Filosofia com crianças oportuniza pensar o que ainda não fora pensado, possibilitando que as crianças possam colocar em ato os seus pensamentos (Salles, 2008b). Nesse sentido,

[...] a experiência filosófica aparece como um movimento que, antes de tudo, permite a criação pelo infantil, começando por afirmar a infância rica de vida, ativa, afirmativa e singular. Neste caso, o maior aprendizado do aluno com a filosofia parece ser a possibilidade de apreender de um modo diferente, a partir da voz das próprias crianças, inclusive da sua própria (2008b, p. 8).

Nessa perspectiva, os movimentos de Filosofia com Crianças apontam para possíveis contribuições da Filosofia para a afirmação da infância e para a superação das concepções de criança/infância (incompletude, ausência, falta, futuro adulto) que estiveram presentes ao longo da história da Filosofia.

Passamos, assim, a enxergar a criança e a infância como o que elas realmente são, como humanos pensantes, como possibilidades. Nesse contexto, a Filosofia não discorre/conceitua mais a infância, ela é um meio para a sua afirmação (SALLES, 2008b).

Na escola, a Filosofia com Crianças também possibilita uma reflexão acerca de como estão sendo organizados e propostos os processos educativos, pois na perspectiva de Salles:

Ali onde parecia existir uma concepção muito demarcada, de certo modo pré-fixada sobre como a criança aprende, parece surgir, da voz das próprias crianças, a necessidade de atentarmos para outras marcas: a importância do intempestivo, do diferente, do singular no ato de ensinar e aprender. Tal como é praticada, a filosofia nessa experiência sugere encontrar-se com as crianças permitindo o encontro com o imprevisto, o impensado, com o diferente. [...] as crianças enunciam e expressam um conjunto de questões, que extrapolam o espaço específico da prática filosófica, nos convidando a pensar e delinear novos sentidos para a relação ensino/aprendizagem como um todo. Assim, a experiência do aprender e ensinar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se a principal referência desse processo (2008b, p. 15).

Com essa afirmação de Salles (2008b), percebemos que a Filosofia com Crianças, além de oportunizar experiências de encontros com pensamentos diferentes (possibilitado pela presença da filosofia na escola), também pode ser uma possibilidade de uma filosofia da escola³, pois nos faz refletir sobre os processos complexos que estão presentes no dia a dia das instituições de

³ Para uma reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades de uma Filosofia da Escola consultar Matos (2016; 2021).

ensino, dentre eles os de ensinar e aprender, assim como as relações entre os sujeitos que as frequentam.

A Filosofia com Crianças nos convida a investigar outras possibilidades pedagógicas e filosóficas, nos sugere sentidos mais significativos para os processos de ensinar e de aprender. Por isso, são caminhos para um dos marcos mais importantes de uma prática pedagógica que se preze, o inquietar-se. Permite, também, repensar nossos meios e métodos de se relacionar com o saber, para além das repetições conteudistas, as quais geralmente imobilizam o pensar (SALLES, 2008a).

Embora esse seja um terreno de muita resistência, ele dispõe de diversas possibilidades. Segundo Salles (2008b, p. 15):

As experiências envolvendo crianças e filosofia são recentes e diversificadas, mas podemos afirmar, já a partir da nossa pesquisa, a importância da prática filosófica na escola nos níveis infantil e fundamental. Não por caso, foram elas que evidenciaram como a experimentação do pensar diferentemente imprime uma marca de certo modo especial ao seu processo de aprendizagem, afirmando, deste modo, a necessidade de se reverem nossas concepções mais tradicionais sobre o sujeito da aprendizagem.

Portanto, a Filosofia na infância, com crianças e na escola não é apenas possível, mas necessária, pois a atividade filosófica, concebida enquanto experiência de pensamentos, possibilita que as crianças não só exercitem o ato de pensar e perguntar, tão natural da infância, como também permite pensarmos as infâncias enquanto potência, possibilidade, ajudando-nos a refletir sobre os processos educativos.

Considerações finais

É possível promover o encontro entre crianças e a Filosofia. É possível para as crianças a prática filosófica. Parece-nos claro tal posicionamento, a partir do que aqui foi exposto. As contribuições desse processo para a formação dos sujeitos nele envolvidos

parecem de igual modo claras. Talvez devêssemos nos perguntar não *se*, mas *como* esse encontro deve ou pode acontecer de maneira significativa.

O cenário educacional, em que até mesmo o direito dos jovens à reflexão filosófica se encontra sob ameaça de negação, não é muito animador para que se defenda a ampliação do público-alvo dessa prática. Entretanto, diante de tantas experiências exitosas, não podemos deixar de afirmar e promover uma defesa do envolvimento das crianças com o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e, por que não, na Educação Infantil. Que seja dado a todos o direito de filosofar.

As proposições de Filosofia com Crianças não visam a ensinar Filosofia nas turmas da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas de educação básica; ao contrário, possibilitam a construção de espaços nos quais as crianças possam vivenciar experiências de pensamentos, nos quais possam indagar, perguntar, pensar com liberdade. Daí que o “erro” seja visto sob outra perspectiva, em sua potência pedagógica, e não como símbolo de fracasso, de não-saber, mas de possíveis e outros aprendizados.

Em consonância com os autores apresentados, ratificamos a importância, a necessidade e a possibilidade do encontro entre a Filosofia e as infâncias, entre as crianças e a Filosofia. Como esse encontro pode acontecer? Não como um desfile de pensadores da história, mas como uma experiência autêntica e significativa do pensamento.

Referências

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias - NEFI, 2016. v. 1. 258p.

FARAHANI, Mohsen Farmahini. The study on challenges of teaching philosophy for children. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 116, 2014, p. 2141-2145.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de MathewLipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

MARQUES, Stela. Can we teach to think in primary schools? A comparative analysis of the English and the Brazilian National Curriculum and the impact of a small-scale cognitive enhancement study in Brazil. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 137, p. 2014, p. 138-146

ODIERNA, Rebecca. Philosophy for Children Kenyan Style. **Educational Perspectives**, v. 44, n. 1 e 2, 2012, p. 46-50

OLIVEIRA, Paula Ramos. **Filosofia para a Formação da Criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. O Projeto Filosofia na Escola: Uma experiência com a prática filosófica na infância. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2008a.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. Infância e Filosofia: um encontro possível? O que dizem as Crianças. In: **Anais da 32ª reunião da ANPED**. Caxambu, MG. 2008. disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5897--Int.pdf> Acesso em: 06 jun. 2021.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A Filosofia Vai à Escola?: Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para**

Crianças de Matthew Lipman. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2001.

VACA, Maria Teresa Suarez; VARGAS, Bibiana Alexandra González; BUITRAGO, Paola Andrea Lara. Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofia e infancia em Colombia. **Praxis&Saber**, vol. 8, n. 16, jan./jun. 2017, p. 225-247.

FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO PALEI: entre o pensando e o praticado

Christianne Thereza de Almeida Sales¹

Junot Cornélio Matos²

Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem [...] até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas penduram a roupa lavada na corda ou no varal [...]. Pois quem se me a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, bilhar como ouro falso; a palavra foi feita pra dizer.

Linhas Tortas

Graciliano Ramos

Introdução

Considerando o alerta que nos faz Graciliano Ramos na epígrafe deste artigo, tomamos o cuidado de não fazer “brilhar como ouro falso” as palavras que trazemos no âmbito desse trabalho, pois levamos em conta que a tarefa de escrever se constitui num processo complexo que envolve sempre o fazer e o refazer, ou seja, “torcer” os escritos “até não pingar [da palavra] uma só gota” de excessos, até, finalmente, pendurar esses textos, ou pensar em publicá-los. Publicizá-los não como enfeite, mas como as vozes de sujeitos reais, no nosso caso, os envolvidos

¹ Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Professora da Rede pública de Alagoas.

² Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, atuando na licenciatura e no Mestrado Profissional em Filosofia. Professor voluntário do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0669-2066> – E-mail: junotcmatos@gmail.com

diretamente com o ensino de Filosofia, que vem se desenvolvendo na perspectiva de uma formação integral, no Estado de Alagoas.

Assim, tendo em vista que a “a palavra foi feita pra dizer”, apresentamos, neste artigo, os achados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-Ufal), na qual problematizamos: qual o sentido do ensino de Filosofia no Programa de Educação em Tempo Integral? A ampliação da carga horária, nesse formato de ensino, possibilitou a ressignificação da prática pedagógica do professor de Filosofia?

Nesse sentido, a investigação buscou compreender os sentidos do ensino de Filosofia em duas escolas públicas de Ensino Médio, do Sertão de Alagoas, onde está implantada a modalidade de ensino integral. As escolas são pertencentes ao Programa Alagoano de Ensino Integral, dando ênfase às vozes dos sujeitos estudante e professores que estudam e trabalham, respectivamente, nesses lócus.

A curiosidade em estudar o lugar que o ensino de Filosofia ocupa no contexto das reformas endereçadas à escola média pública alagoana resulta, muito fortemente, de meu próprio lugar enquanto professora da Rede Estadual de Educação do referido estado. Também, advém das tentativas de entender se seria possível a promoção de uma ressignificação do tempo acrescido às aulas de Filosofia, no Palei, e se esse ensino, considerando que boa parte das dificuldades relatadas em diferentes estudos Rodrigo (2009); Horn (2013); Rocha (2014), dentre outros, apontam estarem relacionadas à exígua carga horária, poderia possibilitar uma formação crítica e integral em direção à construção da autonomia do pensar dos jovens-estudantes.

A ressignificação é compreendida como a mudança de significados dada a uma tarefa específica, a partir das alterações que são provocadas por interferências externas, ou internas, nesse caso, a ampliação da carga horária por meio do Programa de Educação Integral, como já nos referimos. Para tanto, lançamos mão da abordagem de pesquisa qualitativa, por acreditarmos que os dados não são dados, isto é, não são entregues em uma bandeja,

mas construídos, mediante interação do pesquisador com os sujeitos investigados.

Com base nessa compreensão, tivemos como amostra 4 professores de Filosofia e 20 jovens-estudantes de duas escolas públicas estaduais da região sertaneja alagoana, em regime de educação integral, no âmbito do Palei. A aproximação com o campo de pesquisa se deu a partir de contatos prévios com as respectivas direções escolares e, posteriormente, com os interlocutores, que aceitaram narrar, por meio de entrevistas – professores – e de grupos focais – os estudantes – suas experiências com o ensino de Filosofia.

Dessa forma, após a coleta dos dados, tivemos o cuidado de transcrever as falas e analisá-las conforme os preceitos da recorrência, ou seja, fizemos uma leitura flutuante; depois, agrupamos as narrativas por recorrências, dando origem a categorias e subcategorias das quais, nos limites desse texto, trataremos de uma especificamente.

Assim, adiante, organizamos o texto, além dessa introdução, em 3 seções. Na primeira, discutimos o escorço histórico, de forma abreviada, que o ensino de Filosofia vem trilhando desde o ponto de vista legal, com seus diferentes instrumentos normativos, até a parte formal de efetivação na escola pública média nas primeiras décadas deste século, mencionado, também, as contramarchas sofridas em razão das inserções, retiradas e reinserções da Filosofia no Ensino Médio.

Em seguida, na segunda seção, tratamos sobre o Programa Alagoano de Ensino Integral, enfocando seu escopo legislativo, teórico-metodológico e prático e buscando apresentar os sentidos da formação integral. Na terceira, é dado ênfase às vozes dos sujeitos estudantes e professores situados nas escolas investigadas, trazendo os olhares e dizeres acerca do ensino de Filosofia no Palei. Por fim, tecemos as considerações finais.

Ensino de Filosofia

A Filosofia e a viabilidade de seu ensino despertam interesse há muito tempo, remontando a antiguidade grega. Um clássico exemplo que a história nos conta acerca dessa afirmação é o fascínio que a ironia socrática despertava naqueles de seu tempo, assim como o impacto desse processo na evolução do filosofar, do repensar, do desconstruir e do reconstruir conceitos, do reconhecimento da condição de aprendiz diante do fluir dos fatos e da vida em sociedade. Na esteira do interesse pelo ensino de Filosofia, questionou-se o método socrático sob o argumento de que este não levaria à emancipação do discípulo. Essa talvez seja uma das características de seu ensino, o repensar. Destarte, compreender como essa relação de ensino e de aprendizagem se estabelece e como interfere na vida dos professores e estudantes é uma tarefa que acompanha a humanidade pelos diversos períodos históricos.

No Brasil, o ensino de Filosofia no nível médio, outrora denominado secundário, não é algo novo, estando presente no currículo desde o período colonial. Também, não são novos os entraves que acompanham o ensino desse componente curricular. Por ter sido considerada, por aqueles que definem os rumos e as políticas públicas do país, como uma das disciplinas mais sensíveis às oscilações dos caminhos que a sociedade vai percorrendo, no sentido de que se dispõe também a análise desses acontecimentos, o ensino de Filosofia vive um movimento que Cunha Júnior (2018) descreveu como semelhante ao de um pêndulo, pois ora está presente na base curricular, ora é desta afastada, ao sabor das diferentes orientações – mais políticas do que pedagógicas.

Com a reinserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio, após longo período de enfraquecimento ou até mesmo de exclusão do currículo oficial, a democratização do ensino, com o retorno da Filosofia à escola pública, se deu por força de lei no ano de 2008. Isso também trouxe para as redes de ensino a urgência de admitir profissionais para lecionar Filosofia.

Pelo espaço de tempo fora do currículo oficial, cerca de trinta anos – dos anos finais da década setenta do século XX até a primeira década do século XXI – é previsível que, por consequência, havia também a escassez de profissionais formados na área para atuar no Ensino Médio, com graduação em Filosofia.

Em Alagoas, devido à carência de documentação ou dificuldade de acesso, os quais, de certa maneira, inviabilizam contar a sua própria história e a história da sua educação, não é possível traçar um esboço histórico pormenorizado do ensino de Filosofia no Ensino Médio. É possível, entretanto, deduzir da análise de estudos recentes (CUNHA JÚNIOR, 2018) que, da década de 1960 até os dias atuais, só há registro de pesquisa a respeito do ensino de Filosofia no nível médio, tal como etapa final da educação básica, a partir do ano de 2004, quando esta disciplina se faz presente no Ensino Médio, mesmo sem a sua obrigatoriedade no currículo, só materializada com publicação da lei 11.684/2008.

Paralela a essa movimentação de idas e vindas do ensino de Filosofia no currículo, foi culturalmente construída a ideia de que a Filosofia não é campo complexo, ou seja, não é acessível a todos. Dado o seu nível de complexidade, seria privilégio daqueles que não pertencem ao senso comum, gerando um distanciamento da disciplina, mesmo estando dentro do currículo. É um estar abstratamente presente, no sentido de que a Filosofia faz parte do currículo, mas não temos a garantia de que a escola chegou à Filosofia.

Várias são as distâncias que precisam ser reduzidas ou superadas por aqueles que se debruçam a estudar o ensino de Filosofia: a distância que separa o legalmente instituído com o concretamente ensinado, a distância enfrentada pelos professores que estão no chamado “chão da escola”, no desafio de apresentar a Filosofia para estudantes que com ela nunca tiveram contato e também a distância entre os debates travados na academia, nas pós-graduações que tratam do ensino de Filosofia, e aquele profissional, formado ou não em Filosofia, que precisa estar incluso nesse debate, para que repense e realinhe a sua prática.

Reais são os desafios enfrentados pelas redes de ensino, pelos professores e pelas escolas de Ensino Médio para o ensino de Filosofia. Alguns são de ordem material, relacionados à infraestrutura, aos salários, às condições de trabalho, à carga horária, entre outros. Há também os desafios de ordem didático-pedagógica. Esses desafios se inter-relacionam e contribuem de maneira negativa para o alcance de uma educação de qualidade.

Dentre os fatores que interferem para que as aulas de Filosofia do Ensino Médio não alcancem a sua finalidade, ou seja, que incidem na impossibilidade de colocar em prática aulas que, por mais bem planejadas por professores com devida preparação e conhecimento, é o fator tempo de aula. Apontado pelos docentes que atuam no Ensino Médio como urgente desafio a ser enfrentado, a exígua carga horária – uma hora-aula semanal–, destinada a um componente curricular que, por natureza, requer tempo de aprofundamento, interfere e muito no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, Campaner (2012) nos fala de um tempo necessário para que o estudante acesse suas experiências e reflita sobre elas. Todavia, ressaltamos que esse tempo não é só necessário àquele que aprende, mas também ao que ensina.

Na implementação de políticas que visam à discutida melhoria da qualidade da educação alagoana, foi publicado o Decreto nº 40.207/2015 que instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral (Palei) nas escolas de Ensino Médio na rede pública estadual, que tem como característica a ampliação do tempo de permanência dos estudantes de Ensino Médio na escola. Com essa ampliação, há o acréscimo de horas-aulas em todos os componentes curriculares do Ensino Médio, além da inclusão de outras atividades complementares.

Na ampliação de jornada, surge para o ensino de Filosofia na rede pública estadual a possibilidade de superação de um dos seus grandes desafios, o fator tempo, visto a carga horária da disciplina de filosofia dobrou, passando de uma para duas horas semanais. Em tese, estaria sanado esse problema; agora, se caminharia para o

ensino de Filosofia de forma plena. É partir desse lugar que pretendemos pensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio, do tempo e espaço que a Filosofia passa a ocupar na proposta de educação integral, isto é, o alargamento do espaço e tempo como possíveis fatores de potencialização do ensino de Filosofia no Ensino Médio, como tratamos a seguir.

Palei: história e sentidos da formação integral

Na primeira década do século XXI, a educação brasileira, dado o seu contexto histórico, econômico e político, congregou experiências esparsas de educação integral a partir de uma jornada escolar ampliada em algumas unidades da federação, seja nas redes estaduais ou redes municipais. Nesse último caso, em algumas capitais brasileiras e, em geral nas regiões sul e sudeste, conforme inventaria Cavaliere (2009), podemos citar as seguintes: Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada – desenhados na esfera administrativa federal e implementados em regime de colaboração com estados, mas em grande magnitude e abrangência com os municípios brasileiros com atividades no contraturno escolar, perfazendo um total diário mínimo de sete horas de permanência dos estudantes na escola ou em outros espaços sob a supervisão pedagógica das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, no contexto da educação alagoana, é possível observar, com base em Verçosa (2015), que a nossa história educacional é marcada por “mais permanências” do que por “rupturas”. Ao longo dos anos, a educação pública não conseguiu ser “a chave-mestra” para uma vida mais digna para os filhos das classes populares. Esse nos parece ser um dos problemas centrais que passam a ocupar as agendas de discussões em todos os âmbitos, seja ele pedagógico ou político.

Por isso, entendemos que a Política de Educação Integral (Palei) desenhada para Alagoas seja uma estratégia de iniciativa governamental, evidentemente em consonância com o Plano Estadual de Educação – Lei Estadual nº 7.795, de 22 de janeiro de

2016 – e alinhavada a política do Plano Nacional de Educação – Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Nesse sentido, é importante destacarmos que, embora esteja inserida numa perspectiva que apresenta uma certa novidade para a educação pública alagoana, na história recente de sua rede de ensino não se configura, exatamente, novidade falar em educação integral ou em tempo integral, pois, como também nos fala o autor acima mencionado, para aqueles que podem custear nos turnos contrários aos que os seus filhos estão nas escolas, já é uma realidade há muito tempo. Para os privilegiados, ao apresentar-se esse formato, corre-se o risco de estar falando de um “museu de grandes novidades”.

À temática da educação em tempo integral indexa-se o mito da qualidade. Nesse sentido, ao analisar o contexto da escola pública e, de certa forma, tentar fazer um paralelo com a escola privada e sua qualidade – medida pelas avaliações externas de larga escala – e o conseqüente nível de conhecimentos de seus alunos – que, nessas avaliações são tratados como iguais, embora saibamos das suas desigualdades – ressalta a importância da educação integral. Esta, reiteramos, não é nenhuma novidade para a classe privilegiada. Diz o educador alagoano:

[...] a escola particular somente tem a produtividade que, às vezes, apresenta porque os pais, a par de um horário em que seus filhos ficam nela, custeiam outro turno, com professores de línguas, de reforço, com esportes, dança - ou seja, uma escolarização de tempo integral que, ao menos para o povão, é ainda uma promessa dos poderes públicos em Alagoas (VERÇOSA, 2015, p.169)

No mesmo período da revisitação dos escritos por Verçosa, é lançada para a rede estadual de Alagoas a proposta da educação integral por meio do Decreto nº 40.207/2015, que instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI, sendo posteriormente atualizado pelo Decreto nº 50.331/2016. Em 2017, o estado faz a adesão ao programa federal de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e, ainda em relação ao referido programa, tramita o projeto de

lei de 2018 na assembleia legislativa do estado. Acerca da proposta de educação integral, a Secretaria de Estado da Educação definiu dois modelos pedagógicos: o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional.

Diante desse contexto de mudanças e propostas para uma nova maneira de fazer e pensar a escola, é inevitável e fundamental que reflitamos acerca das palavras do professor Verçosa e nos questionemos se estamos diante da possibilidade de uma “ruptura”, ou se seguiremos com as “permanências” em relação à educação pública alagoana?

Assim como os outros estados da federação, a experiência de educação integral ou de tempo integral em Alagoas, teve no Programa Mais Educação sua referência mais recente, que alcançou escolas da rede estadual, mas principalmente as escolas das redes municipais. A proposta do aludido programa, conforme já tratado ao longo deste texto, refere-se a uma proposta de atividades que podem se organizar no turno contrário ao das aulas convencionais, ou das aulas que contemplem os componentes curriculares da Base Nacional Comum, contando com a atuação de atores e espaços externos a ela. Ou seja, não necessariamente seriam necessários educadores vinculados a uma escola, ou à escola que aqueles estudantes estão matriculados, nem atividades realizadas nas dependências das escolas.

Acerca desse formato, Cavaliere (2008) teceu as seguintes considerações:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (CAVALIERE, 2008, p. 61).

A proposta do programa de educação integral alagoano caminha num sentido aparentemente diferente, em termos de formatação, organização de atividades e de espaços de aprendizagem, daquele exposto acima. A proposta é que as atividades sejam todas pensadas a partir da proposta pedagógica das unidades de ensino, tendo como referência os documentos orientadores e legislação relativa ao Programa Alagoano de Ensino Integral.

No decreto que institui o Palei, a abordagem da qualidade está entre as que inauguram o rol de objetivos do programa, que seguem elencando a necessidade de preparar o jovem para o exercício da cidadania, do trabalho, da vida acadêmica, entre outros dizeres e palavras que são usadas para emprestar ainda mais importância a uma determinada proposta, nesse caso, o programa educacional na perspectiva de tempo integral. Vejamos o que estabelece o Decreto Nº 50.331, de 12 de setembro de 2016, art.1º § 1º:

1. I- Assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;
2. II- Elevar a qualidade de ensino;
3. III- Preparar o jovem para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e vida acadêmica;
4. IV- Formar indivíduos autônomos, solidários e competentes;
5. V- Intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade;
6. VI- Proporcionar ao estudante acesso e alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação; e
7. VII- Promover a participação das famílias e dos vários segmentos da sociedade civil no processo educativo dos estudantes, fortalecendo a relação entre escolas e comunidades nos diferentes territórios (ALAGOAS, 2016).

Para a concretização desses objetivos, o funcionamento das escolas que aderirem ao programa, diz o diploma legal, terão

jornada mínima de 9 horas diárias, e máxima de 11 horas diárias, incluindo nessa carga horária uma pausa de uma hora e meia para almoço no próprio ambiente escolar, além de um intervalo de quinze minutos no turno da manhã, e outro intervalo de igual tempo no turno da tarde. Estabelece ainda, para a adesão dos professores ao programa, a possibilidade de solicitação de “suplementação de carga horária”, conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

Na proposta do Programa, a questão tempo aparece para o ensino médio de uma maneira inédita. Conforme a escolha de modelo pedagógico, ensino integral – proposta propedêutica ou ensino integral integrado à profissionalização, o tempo dedicado à escola passa a ocupar uma parcela considerável da vida dos estudantes. Estariam eles verdadeiramente cientes das implicações inerentes a essas escolhas?

Para os estudantes ou seus responsáveis legais, o aludido decreto solicita a adesão por meio de assinatura de um termo, oficializando que, ao matricular-se, o aluno tenha a ciência de que é condição indispensável a disponibilidade de tempo para frequentar a escola de segunda a sexta-feira em jornada escolar integral. Em relação ao estudante, ainda destacamos que há menção ao uso de uniforme; no entanto, não há menção acerca do seu fornecimento por parte da secretaria. Por fim, sobre a organização curricular, serão ofertados os Componentes da Base Nacional Comum, a parte Diversificada e as Atividades Complementares.

De uma leitura inicial dos supracitados decretos, e com base na realidade socioeconômica da população que frequenta a escola pública da rede estadual de Alagoas conforme dados renda *per capita* IBGE 2019 e relatórios do Censo Escolar 2019, o fornecimento de alimentação, *a priori*, poderia parecer um importante atrativo para os jovens e suas famílias? Além da alimentação, outro componente a ser considerado é a sensação de proteção aos seus filhos que os muros da escola podem fornecer aos pais, os quais, muitas vezes, são trabalhadores e passam a maior parte do dia fora de suas residências,

podendo também significar outro atrativo. Aqui, podemos enxergar a tônica da escola como lugar de aprendizagem e também de proteção, ainda que explicitados nos documentos oficiais.

De tanto ser repetido o discurso acerca da necessidade de proteção aos jovens vulneráveis, estaríamos diante da tentativa de internalização da verdade dos que têm o poder de dizê-la àqueles a quem precisa-se convencer dessa verdade, e assim, com essa linguagem, continuar a ter poder sobre a palavra, a verdade e o outro? De outro lado, qual seria a representatividade social do programa, ou seja, para o imaginário social, o que ele representa? É possível mensurar; se sim, como fazê-lo? São questões que abrem flancos para outros estudos.

Vozes que ecoam no Sertão e o que dizem sobre a Filosofia no Ensino Médio

Com a intenção de conhecermos, bem como de trazermos as percepções dos professores, e movidos ainda pela necessidade de comparar essas percepções no sentido de entender no que divergem e no que convergem com as dos estudantes, questionamos acerca da prática, do contato e do significado da Filosofia para os docentes do Ensino Médio integral, da relação com a Filosofia e seu ensino.

A princípio, as respostas seguiram na direção dos recursos didáticos e metodologias utilizadas. Em outras palavras, caminharam no sentido de tratar o ensino de Filosofia partindo do como ensinar, da forma ou das formas pelas quais os professores se organizam e planejam suas aulas, para que possam chegar mais perto dos estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio, consequentemente fazendo a Filosofia chegar até eles.

Não houve um recurso que se sobressaiu, segundo os dados informados pelos professores. Os mais utilizados na prática das aulas de Filosofia no ensino integral são os textos ou parte de textos dos filósofos fazendo uma contextualização para a realidade atual e a experiência de vida dos estudantes; o livro didático, tendo como

base a sequência ou as temáticas deste recurso, havendo espaço para aulas ministradas a partir da problematização dos conceitos e temas da Filosofia, aliados às questões que emergem do cotidiano de sala de aula na interação com os estudantes. Isso se aproxima do que pontua Gallo (2012), quando afirma que, ao longo do tempo, o professor vai formando o seu arsenal ou sua caixa de ferramentas de recursos didáticos que serão utilizados, à medida que seu trabalho for se concretizando e as necessidades forem surgindo, conforme se apresentem as turmas e seus sujeitos estudantes.

Os dados acerca dos recursos utilizados nas aulas aparecem de forma diversa. Quando perguntamos aos estudantes quais eram os mais utilizados pelos professores, houve um claro escalonamento, em que o livro didático aparece em primeiro lugar como o recurso mais lembrado; em segundo lugar, os textos ou parte de textos; e, por último, o trabalho com problematização e conceitos.

Acerca da metodologia utilizada pelos professores no ensino de Filosofia na escola integral, as repostas não foram convergentes, nem mesmo em relação aos próprios professores. Há uma prática que se mantém ao longo dos três anos, e há uma prática que se adequa, no último ano, às exigências das avaliações para o ingresso dos estudantes no ensino superior. Vejamos:

Costumo utilizar a mesma metodologia, pois acredito que até o momento tem proporcionado um bom resultado. Mas sempre atento às necessidades que passam a surgir no percurso (P1).

Nas 1ª e 2ª séries do ensino médio, tendo como princípio que a Filosofia pode exercer papel fundamental na formação humana dos estudantes, as aulas são temáticas e centradas na investigação sobre a importância da Filosofia na produção de conhecimento. Na 3ª série do ensino médio as aulas são mais objetivas devido a preparação para o ENEM e os vestibulares, praticamente uma abordagem com perguntas e respostas preestabelecidas (P2).

Dessas diferentes práticas, inferimos que a realidade do Palei converge para o que Cerletti (2009) afirma, visto não haver maneira

privilegiada, ou ainda um método eficaz de ensinar Filosofia. Tudo dependerá do professor-filósofo ou professora-filósofa, assim como das condições em se tente esse ensino, para que então seja possível o filosofar.

Ainda sobre o ensino de Filosofia, percebemos nas conversas com os professores os avanços, mas também as contradições que permeiam esse ensino nas instituições escolares. Os professores relatam como certa falta de autonomia, de limites impostos pelo espaço que a Filosofia ocupa no currículo e na escola como representação estatal, o que é, a princípio, contraditório, quando analisamos na linha do tempo e das lutas por espaço no currículo do Ensino Médio que a Filosofia vem travando em sua história recente. Essa falta de autonomia, ou a obrigação de seguir diretrizes, próprias do ensinar no campo da institucionalização, faz os professores refletirem se é possível uma filosofia institucionalizada ser conciliada com a liberdade necessária a essa mesma filosofia.

Mesmo se tratando de um ensino institucionalizado, foi possível perceber práticas que conseguiram ultrapassar essas limitações, ou seja, conforme as decisões de alguns professores, em parte do tempo/espaço que a Filosofia conquistou no currículo escolar, há janelas nas aulas e práticas que oportunizam o pensamento. De fato, não é o cenário ideal do ponto de vista que se espera do ensino de Filosofia, considerando que deveria haver liberdade e espaço para que se exerça livremente esse ensino filosófico. Porém, a realidade se impõe, e o professor acaba tendo que trabalhar dentro do possível. É desse lugar de possibilidade que professor poderá seguir conquistando outros lugares e espaços na escola integral.

Ao enveredarmos pelos caminhos trilhados pelos estudantes, percebemos espaços e sentidos que o ensino de Filosofia apresenta para eles. Todavia, também ficou evidente o lugar de destaque dado para as práticas desse ensino, especialmente quando essas práticas fogem da aula padrão, ou, na linguagem utilizada por eles, do trabalho que “está próximo dos estudantes”, que há espaço para quem

ensina, mas também para outros protagonismos. Pelas narrativas abaixo, podemos perceber que a experiência com atividades que exigiam mais aprofundamento, mais envolvimento dos estudantes, foram as que se sobressaíram quando fizeram uma espécie de retrospectiva da vivência com a Filosofia no Ensino Médio:

Na minha escola, nos primeiros anos teve um café filosófico, que ajudou muito a questão filosófica, porque cada grupo pegava um assunto pra debater e depois apresentar, era um negócio bem interessante, era quase uma festazinha. Eu acredito que pra filosofia serve muito essa liberdade de sair dos padrões, essa liberdade criativa (A16).

Os primeiros anos o professor era rígido, era sério, abordava os assuntos, ele não tinha limites, só que assim, respeitando os nossos espaços, nossas opiniões, sem se intrometer na vida de ninguém, sempre explorando o máximo de espaço interno e externo fora da aula. Por exemplo: se um tema ou filósofo tivesse relacionado a física, ele levava a turma pra fora da sala e mostrava algum experimento básico, se fosse mais teórico ele explicava no quadro mesmo, com desenhos. Eu sei que são coisas básicas, mas é... são extremamente necessárias (A17).

A partir do que nos dizem essas vozes estudantis, compreendemos que eles vão caminhando, com a mediação do professor do campo, da opinião para a seara do trato com conceitos e, conseqüentemente, com a possibilidade de exercitar o filosofar. Isso vai ao encontro do que nos fala Gallo (2012, p. 25) a respeito do exercício filosófico, que “é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis sempre instáveis, sempre dinâmicos”:

A gente devia praticar mais, fazer mais projetos. Na minha escola teve um projeto em 2019 que eu amei apresentar, era o café filosófico, a gente pegava um teórico, estudava ele, fazia uma dissertação e depois ia falar sobre o que ele abordou. Eu falei sobre André

Sponville – a felicidade desesperadamente, é ... ele fez esse livro, ele é um filósofo francês. A gente tirava uma noite pra falar sobre filosofia e tomar café, era o café filosófico (A21).

Os dados acima, ainda que se refiram a uma pequena parcela de estudantes, considerando o universo de uma rede de ensino, demonstram o quão atentos estão e o quão significativa é uma prática de ensino em que há espaço para diferentes protagonismos. As falas asseveram o papel indispensável do professor, bem como o protagonismo dos estudantes, e esses relatos sinalizam ou desconstroem uma cultura fortemente legitimada de que os estudantes não se interessam pela Filosofia, de que não há espaço para ela no currículo vivido – ainda que ela faça parte do currículo instituído oficialmente. Esses relatos nos fazem mergulhar nas águas mornas da esperança de que é possível – para a Filosofia – ocupar outros espaços para além da sala e da “aula travada”. Corroborando com o que nos fala Gallo (2012, p.30) acerca dessas aulas, para que “nem sejam irremediavelmente chatas, nem um circo de debates vazios. Mas uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência”.

Na interação com os estudantes durante as entrevistas e momentos de escuta, pedimos que eles fizessem um exercício de inversão de papéis com os professores, e que pudessem sugerir atividades ou até mesmo formas de tratar a questão do ensino de Filosofia nas escolas de ensino integral: o que eles teriam a nos dizer? As falas abaixo refletem as que, mesmo com palavras diferentes, foram as mais recorrentes no horizonte de respostas e/ou sugestões dos estudantes;

Eles falam muito, cansam o aluno. Precisam rever essa didática. Aulas cansativas para o tempo integral, se só fala, fala, o aluno cansa. Essa forma padronizada de sempre fazer a mesma coisa (A1).

Tipo a forma de explicação, é uma linguagem passada, os professores deviam trazer para o presente (A3).

Seria a questão de didática, tem professor que é muito travado no quadro. É aquele padrão. Não que eu não goste desse padrão, pra mim funciona também, mas para a filosofia que fala sobre o estilo dos gregos, poderia ser mais aberto (A16).

Eu acredito que sempre tem que ter diálogo. É certo que os alunos né, são muito calados, gostam só de ouvir e não falar nada, mas o orientador não pode obrigar a falar, ele deve levantar ideias, fazendo com que o aluno se comunique seja oralmente ou escrito. O orientador deve ele mesmo se colocar em tudo, e mostrar como é a filosofia na vida dele e na vida outro. Com exemplos, mesmo que não sejam reais. Quando tem diálogo, quando tem experiência de vida, quando tem reflexão sobre alguma coisa, de forma que nos deixe à vontade, sempre flui melhor (A18).

Uma forma mais dinâmica, por conta que a aula é muito cansativa, a pessoa acaba não se interessando muito em aprender, só fica assistindo a aula (A15)

A Filosofia vai tocando de forma diversa cada um, em tempos e espaços diferentes. Porém, um traço comum à grande maioria dos entrevistados foi a maneira como eles sentem e percebem, ainda que em alguns casos tenha dificuldade para explicar, a forma como os professores se relacionam com a Filosofia e com seu ensino. Quando levantamos a possibilidade de que eles, como estudantes, também fossem evoluindo, de pronto argumentaram que foi a mudança do professor que promoveu ou ajudou a promover a mudança na forma de pensar determinadas questões. Essa percepção vai ao encontro do que afirma Cerletti (2009) acerca do desafio posto, em especial, ao docente que ensina Filosofia, a saber, ultrapassar o limite da transmissão e produzir a mudança subjetiva, tanto nos estudantes quanto em si mesmo. Enfatiza o autor a importância do vínculo estabelecido entre os sujeitos dos processos de ensinar e aprender.

Uma proposta de educação ou ensino integral que se apresenta muitas vezes para controlar, guardar corpos e mentes, pode se

deparar na escola com uma filosofia viva, como nos fala Gallo (2012, p. 30), “[...] uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade de controle”, e encontrar ou conquistar espaço dentro de outros espaços, a exemplo dos que existem no Palei, seja nas aulas como componente da Base Comum, seja nos espaços das atividades complementares, trilhando uma lógica que subverta esse controle e promova, de fato, a tão propalada autonomia que aparece tanto nos instrumentos normativos, quanto nos documentos orientadores do programa.

Para que essa autonomia se construa e se consolide com a contribuição das aulas de filosofia, é necessário ainda que os professores também percebam esse potencial; que consigam se distanciar desse controle travestido de autonomia, imposto pela realidade das políticas educacionais, e compreendam seu lugar nesse contexto; que possam, a partir daí, ressignificar sua prática, o que não acontece no isolamento, mas em contato com outros professores e práticas, com estudantes e suas falas, com formações continuadas – não aquelas que se espera passivamente que o estado oferte, mas aquelas que nos religam, que nos põem novamente em contato com a vida acadêmica, fazendo um movimento de mão dupla, em que transitem saberes diversos, como nos fala Tardif (2014), saberes da experiência, saberes profissionais e outros saberes, que não encontram espaço nem no currículo da academia nem no currículo escolar, mas que são essenciais para manter viva a Filosofia e os sujeitos que se dispõem ao exercício do filosofar.

Considerações finais

No espaço que coube a essa escrita, procuramos trazer à tona as vozes que emergiram a partir das observações e escutas atentas de professores de Filosofia e estudantes do Ensino Médio de duas escolas de tempo integral, pertencentes à rede estadual de Alagoas, no contexto de um estudo realizado tendo como ponto de partida

as inquietações acerca do ensino de Filosofia com a chegada do ensino integral a essas instituições.

Inicialmente, trouxemos um breve histórico do ensino de Filosofia das últimas décadas do século passado, de suas marchas, contramarchas e do percurso desse componente curricular no Ensino Médio, até chegar à implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral. Tal programa trouxe possibilidades e perspectivas para o ensino de Filosofia, com a ampliação do tempo de permanência estudante e professores na escola.

Observamos, em especial, que a Filosofia encontra espaços que vão além do que está posto na matriz curricular oficial, alcançando de diferentes formas tanto quem ensina, quanto quem está na condição de aprendiz. Pontuamos, adicionalmente, que essa relação com a Filosofia e o filosofar necessita ainda de ações conscientes, intencionais, reflexivas e compartilhadas, em diálogo com outros atores e suas práticas, para que se possa conhecer e perceber as sutilezas e armadilhas de determinadas políticas públicas e, sobretudo, para que a Filosofia se efetive no chão da escola e na vida desses sujeitos.

Referências

ALAGOAS, **Decreto nº 40.20 de 20 de abril de 2015**. Institui o Programa Alagoano de Educação Integral. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/136-janeiro/378-edital-seduc-n-004-2017?option=com_jdownloads.

Acesso em: 02 de jan.2019

_____. **Decreto nº 50.331 de 12 de setembro de 2016**. Que atualiza o Programa Alagoano de Educação Integral. Disponível em: http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2016/09/107iário_oficial_2016-09-13_completo.pdf Acesso em 20 de jan.2019

_____. **Lei nº 7.795/2016**. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/norma>

júridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 12 de jan.2019

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas.** Maceió: Imprensa Oficial, 2014

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, para fomentar a educação integral por meio de atividades no contraturno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 18 de fev.2020

_____. **Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2008.** Institui o Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://educacao.integral.mec.gov.br> . Acesso em 19 de jul. de 2020

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art.36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 10 de jan. 2019

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.br>. Acesso em: 12 de jun de 2020

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Educação integral e tempo integral.** Brasília: Em aberto, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em: 20 de fev. 2020

CAVALIERE, Ana Maria. GRABRIEL, Carmen Teresa. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline...[et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos** Porto Alegre: Penso, 2012

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

_____. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

CUNHA JR, Williams Nunes. **O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos**. Dissertação (de Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas, Maceió: 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3727> Acesso: 02 de jan. 2019

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

_____. **Ética e cidadania: elementos para o caminho da filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 2012

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia, ensino e currículo: legalidade x legitimidade In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo. BIELLA, Jaime (Org.). **Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2013

ROCHA, Ronai Pires. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAIS, José Luís Correa. AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira (Org.). **Filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2014

RAMOS, Graciliano. **Linhas tortas**, São Paulo: Record, 2002

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

VERÇOSA. Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. Maceió: EDUFAL, 2015

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM ARTHUR RAMOS (1939): um investimento biopolítico

Fernanda Lays da Silva Santos

Ana Paula Teodoro dos Santos

Walter Matias Lima

Notas introdutórias

Este artigo tem por finalidade traçar uma análise da proposta pedagógica do alagoano Arthur Ramos destinada à infância. O objetivo é identificar a noção de infância e sua relação com estratégias biopolíticas no higienismo de Arthur Ramos, para pensarmos como foi constituída a visão de infância na educação brasileira no contexto histórico do século XX.

Para este estudo, que envolve o campo da historiografia, baseamo-nos em Marc Bloch (2001). Buscamos entender que a vida humana é rica em múltiplos aspectos, e as fontes históricas, por si só, não falam. Nesse sentido, são as perguntas feitas por pesquisadores e pesquisadoras que dão vida aos documentos, sejam eles orais, sejam escritos. Reforçando essa mesma ideia, Arlette Farge (2009) afirma que os documentos impressionam pela posição ambígua em que se apresentam. É preciso desvendar os dramas de homens e mulheres que não estão pintados por inteiro; são breves vestígios que contam parte do que aconteceu. Por isso, escolhemos como estratégia de pesquisa a análise documental e bibliográfica, tendo como parâmetro os estudos de Caponi (2012), Foucault (1996, 2014) e Kohan (2009), entre outros.

A metodologia busca responder à seguinte pergunta: qual a noção de infância no pensamento de Arthur Ramos e sua relação com a biopolítica? Temos como intuito analisar e problematizar o tratamento dado à infância e suas implicações para a formação humana e da sociedade. Para tal propósito, este trabalho apresenta ao

leitor quem foi Arthur Ramos e qual foi sua trajetória profissional; o discurso da higiene mental na formação infantil; a intervenção médica sobre o corpo individual e social e os conceitos de infância. A contribuição deste trabalho reside em refletir sobre a história da infância, que, por meio dos vestígios fornecidos e da hermenêutica do discurso foucaultiano, nos possibilita uma atitude crítica diante da normatização do ser criança e do “lugar” da infância.

A proposta pedagógica do médico Arthur Ramos: a infância docilizada

[...] estava na infância o principal campo de ação da higiene mental. (RAMOS, 1939/1958, p. 22).

Segundo Ramos (1939), a infância era a idade de ouro para aplicar os preceitos da higiene mental. Era sinônimo de pouca idade e, quanto mais nova a criança, mais a higiene mental obteria êxito. A higiene mental foi um movimento civilizatório que propunha a formação de hábitos “sadios”, isto é, comportamentos ajustados à sociedade capitalista.

O higienismo adentrou vários campos do saber, porém os intelectuais aqui estudados são os médicos, em específico, Arthur Ramos, por ele ter tido relação direta com a educação escolar, atuando como médico escolar nas escolas públicas da então capital federal, por meio do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), 1934-1939, no Distrito Federal. Como fruto de seu trabalho, escreveu obras sobre a infância, entre elas as já citadas *A criança problema* e *Saúde do espírito*, ambas de 1939, sendo reeditadas em 1954 e 1958. Ambas, em suma, são fonte de estudos do discurso sobre a infância.

2.1 A concepção de infância

Obs. 8 (Escola ‘Manuel Bomfim’, ficha n° 290 do S.O.H.M.) M.A.N., menino de 8 anos [...] Na Escola, é desobediente, fanfarrão,

tagarela. Da sua ficha: '1936 – Esta criança está desajustada ao meio escolar. Não cumpre os deveres de classe, **é desobediente às ordens** gerais da Escola.' (RAMOS, 1939/1954, p. 62, grifo nosso).

No trecho acima, retirado da obra *A criança problema* (1939), podemos perceber o quão desejável é uma criança “obediente” e “adaptada” ao regime da Escola. A obediência é semelhante à ordem e, como precursora do progresso, projeta-se a ordem (ordem e progresso) para o futuro adulto, o que caracteriza uma visão positivista. Há lugar para ser sujeito criança na clínica de conduta de Ramos? De acordo com Ariès (1981), a infância é um conceito que surge na modernidade em decorrência das transformações advindas do sistema capitalista. O termo *infantia* vem do latim, que significa “sem voz”, “sem fala”, um indivíduo que é falado por meio do adulto.

O anseio pela obediência fazia parte do projeto educacional, pois, na fala de Anísio Teixeira a Ramos: “Era um ensaio de educação moral científica. Era uma tentativa de controle da conduta humana. Era, francamente, uma aventura para o dia de amanhã.” (RAMOS, 1939/1954, p. 9). Para dialogar, trazemos aqui, o conceito de estrangeiridade e hospitalidade mencionado por Derrida (1997). O estrangeiro é o diferente, o fora da norma, dos padrões impostos, o outro. *A criança problema* de Ramos é a que precisa se ajustar, a desviante da norma. Para Foucault (1996), a norma é o que circula entre o disciplinar e o regulamentador, este aplicado a um corpo, ou a uma população. A norma é prescritiva, com princípios de comparabilidade e de medição, que provocam situações de exclusão e homogeneização, conforme Veiga-Neto e Lopes (2007).

Em outro relato de Arthur Ramos, podemos perceber quanto a indisciplina era um problema preocupante para ele:

Obs. 29 (Escola ‘Estados Unidos’, ficha nº 17 do SOHM). J.A., menino de 10 anos [...] O pai é português, freqüenta sessões espíritas; bate nos filhos. [...] foge constantemente das aulas; **perturba o trabalho** dos colegas [...]. Os dentes são sujos, as mucosas coradas [...]. É

indisciplinado em classe. Há dias que piora muito. [...] Além do tratamento orgânico prescrito (pequenas doses de luminal, calcioterapia, antilúético...) e da instrução dada aos pais, o Serviço aconselhou o aproveitamento e a canalização da sua hiperatividade motora em **trabalhos manuais**, plásticos, jardinagem, etc. (RAMOS, 1939/1954, p. 96-97, grifo nosso).

Arthur Ramos destaca a importância do “trabalho”, de sua relação em sala de aula, “não perturbar o trabalho”, e ainda aconselha trabalhos manuais à criança “escorraçada”. O corpo, que é indisciplinado, deveria ser controlado, normalizado, submisso. Assim, a infância se torna um dispositivo de controle, instrumento da medicalização e higienização. É notória a preocupação com a formação de hábitos para a obediência e trabalho, em que o investimento sobre a vida, a gestão da população, ou seja, a biopolítica, contempla a vida como um capital humano. Afinal, um corpo desobediente, doente, preguiçoso serviria ao sistema capitalista? A formação que envolve mais o trabalho manual do que o reflexivo seria para qual classe social? Havia relações de poder no discurso de Arthur Ramos?

Percebemos que havia muita preocupação com a obediência e os trabalhos manuais. Nisso, podemos ver a intervenção sobre o corpo indisciplinado, “pois o corpo só se torna útil se for ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2014, p. 29). Nesse sentido, o poder político é exercido como uma guerra silenciosa e contínua que se faz presente “nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros” (FOUCAULT, 2014, p. 15-16).

Partindo desse pressuposto, a criança é a desviante, a fora da norma, é a outra, na visão adultocêntrica de Ramos (1939), que podemos pensar como a estrangeira. E como a estrangeira era recebida? Qual o lugar da estrangeira? Conforme Kohan (2009), a infância, por vezes, é vista como estrangeira. Sob essa lógica, busca-se trazer o estrangeiro à terra do adulto; nela, o dono da casa, “o adulto”, autoproclama-se sabedor de uma verdade, sendo esta

imposta à criança. O estrangeiro, o desviante, “deve” ser conduzido e moldado para se adaptar, evitando a desordem.

Outro momento em que podemos notar a visão de infância é quando Ramos (1939/1954) destaca o onanismo infantil, visto como imoral, que foi um dos problemas que precisavam ser controlados. Na opinião do autor, havia poucos casos que poderiam ocorrer por questões orgânicas, mas, na maioria dos casos, é do meio social, ora por “consolação”, ora por “desgosto”, ora “jogo”. Um exemplo disso é o próximo relato, que, nas palavras do médico alagoano, mesmo a aprendizagem sendo “boa”, a maior preocupação não é a aprendizagem, mas sim questões morais. Desse modo, em alguns casos, prescreve-se medicação; em todos os casos, ocorre o aconselhamento aos pais. Estes são vistos como despreparados para lidar com os filhos, sendo o alvo da higiene mental, pois são eles (e também os professores) que vão se relacionar diretamente com a criança. Vejamos o caso de uma criança “desajustada” por questões de sexualidade:

Obs. 190 (Escola Bárbara Ottoni, ficha n.º 78 do SOHM) N. R., menina de 10 anos [...] É obediente, há suspeita de furtos. É sociável, bem humorada, dócil. Funções psíquicas normais. **Aprendizagem boa.** [...] **Tem o hábito de atritar as partes genitais no banco da carteira, acompanhando de uma expressão fisionômica esquisita.** A educadora, atribuindo o fato a um tique de caráter nervoso, repreendeu-a com energia. O fato foi comunicado aos pais que a castigarão por isso. (RAMOS, 1939/1954, p. 315, grifo nosso).

Podemos perceber a intervenção sobre o corpo, caracterizando uma estratégia biopolítica. Da mesma forma, percebemos como o saber médico criou discursos sobre a infância, nesse caso, vista como imoral por questões sexuais, assim como por suspeita de furtos. Nesse sentido, “essa preocupação médico-jurídica pelos desvios, pelas debilidades de caráter, pelos vícios ou sofrimentos – o momento em que a psiquiatria se transforma em uma estratégia biopolítica” (CAPONI, 2012, p. 16).

No discurso do psiquiatra alagoano sobre a infância, percebemos relações de poder em que é apresentada uma visão da criança como imoral. Convém concordar com Revel (2005, p. 30) ao afirmar que “a interiorização da norma patente na gestão da sexualidade corresponde ao mesmo tempo a uma penetração extremamente fina do poder nas malhas da vida e à sua subjetivação”. Arthur Ramos produziu um saber sobre a infância que não foi neutro. Segundo Foucault (2014, p. 31), o “poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Nessa visão, o poder não é constituído apenas pelo Estado, ou seja, não é uma posse, mas é fluido e exercido em várias instituições, pela linguagem, pelo discurso, pelo corpo.

Com isso, intervir na infância para controlar os instintos, as emoções, os afetos seria uma “aventura” para o dia do “amanhã”, pois, na visão de Ramos (1939/1958, p. 35), o caráter tem suas origens remotas nos primeiros tempos da “vida infantil”. Formar hábitos, produzir uma subjetividade dócil e útil seria necessário para garantir a ordem social e gerar o progresso econômico e “cultural”. Controlar a “selvageria”, a “primitividade” e a “loucura” seria fundamental nesse projeto de nação brasileira moderna e, assim, “[a]ntecipar e administrar as diversas formas de manifestação da loucura que podem vir a afetar, mais cedo ou mais tarde, a ordem social.” (CAPONI, 2012, p. 16). Ao defender suas ideias advindas do seu trabalho no SOHM, Arthur Ramos (1939/1958) ressalta que é muito importante analisar a criança, pois os núcleos do caráter da vida adulta se encontram na infância.

A loucura não é apenas um problema de caráter meramente psíquico, mas também moral na visão dos higienistas. Um comportamento inadequado (vícios, mentiras, furtos, jogatina, preguiça etc.) seria uma “loucura”, que precisaria ser evitada, e toda loucura é o oposto da normalidade. Trata-se de uma estratégia biopolítica, pois definir e redefinir o que é normal sobre o que lhe é oposto envolve relações de poder, segundo Foucault (1996). Ora, que

grupo social, étnico, cultural definiria o que é normal? Quem definiu as normas? A anormalidade seria o oposto da norma, e quem não se enquadrasse seria alvo da higiene mental para se adaptar à normalidade. Por isso, o autor defendeu a aplicação da higiene mental pelo fato de ter efeito mais duradouro na formação do indivíduo, ajustando-o à sociedade, “garantida” pelo controle dos instintos por meio da formação de hábitos desde a infância. Nisso, percebemos o controle social e os processos de subjetivação, que são contínuos e sistematizados.

Arthur Ramos afirma que a educação familiar repercute na escola, no momento em que as crianças mimadas ou escorraçadas (odiadas/maltratadas) reagem de forma negativa no que se refere à **disciplina**, à aprendizagem escolar e à relação professor-aluno. Em face disso, uma criança mimada ou escorraçada seria um problema para futuramente se adaptar ao poder da sociedade, porque ela exige pessoas “disciplinadas”.

A disciplina, ou processos repetitivos ou formação de hábitos, proposta por Ramos (1939/1958), como já dito, foi uma tecnologia de poder que fabricava corpos dóceis para garantir a obediência dos indivíduos, assim como sua utilidade para a sociedade capitalista, pois, segundo Foucault (2014), o corpo dócil teria de ser submisso e útil ao mesmo tempo. Vejamos os sintomas ou maus hábitos decorrentes da “má educação” dos pais que Arthur Ramos (1939/1958) buscava corrigir ou prevenir. Dentre eles, estão: preguiça e desatenção, gagueira, problemas de comportamento sexual, de tiques, chamados ‘maus hábitos’, [...] que parecem mínimos na infância, mas podem constituir o núcleo de graves distúrbios da vida adulta. (RAMOS, 1939/1958, p. 69).

O médico alagoano enfatizou que essas crianças-problema não são atendidas em seus caprichos, ou estão angustiadas; por isso, tornam-se agressivas, violentas ou têm um complexo de inferioridade e, ao se deparar com situações competitivas ou frustrantes, não sabem lidar sem o auxílio dos pais. Uma criança-problema seria um adulto-problema. O desajustamento da criança ao meio social era sinônimo de desobediência. Desse modo, não

haveria controle nem ordem social. Por isso, na visão de Ramos (1939/1958, p. 21), “a infância é a idade de ouro para a higiene mental”, pois o adulto já está formado, já na criança “podemos prevenir o aparecimento desses conflitos e desajustamentos”.

A concepção de Ramos se apoia no ideário iluminista, para o qual a infância está limitada à idade. Como defende Walter Kohan (2009), nesse raciocínio a infância é vista na perspectiva da falta, é negada. Nessa direção, a infância é psicologizada, estando em desenvolvimento em uma etapa da vida, sendo considerada sujeito apenas no futuro, quando formada, cabendo ao adulto imprimir os moldes no corpo e na alma da criança, para tornar o futuro adulto adaptado e desejado.

O médico alagoano propõe uma “liberdade” dada em “doses”, isto é, absorvida pelo comportamento. A internalização de hábitos seria a forma de “manipulação”, maquiando uma falsa liberdade em prol de o indivíduo exercer um autocontrole, estando este autocontrole em consonância com os hábitos formados pelo educador. Assim, Ramos (1939/1958, p. 65) assevera: “essa liberdade é liberdade vigiada, dosada com critério psicológico. Ela visa ao estudo da personalidade da criança em condições reais de experiência”. Essa experiência é morta, além de ser submetida à psicologização e ao controle, pois o tempo infantil da criança não é considerado, somente o vir a ser. Segundo Kohan (2009), a experiência só é possível no tempo presente, pois o futuro é destituído dela. A modernidade é marcada por esse paradoxo entre liberdade e controle social.

O médico alagoano trouxe uma proposta da higiene mental para a educação nos moldes de uma sociedade moderna e científica, intencionando um novo modelo de família e escola para fins de controlar, disciplinar e civilizar, por consequência, evitar a barbárie. O que seria civilizar e higienizar? Conforme Seixas (2005, p. 2), “a primeira exprime um estado que nós definimos de maior aperfeiçoamento espiritual, enquanto a segunda significa a ação para se alcançar esse estado”. Higienismo e civilização estavam entrelaçados, pois a civilização seria sair da condição da “barbárie”,

do “primitivo”, alcançando os “bons modos”, a “boa conduta”, os “bons hábitos”. Quem necessitaria dessa civilização?

Segundo Caponi (2012, p. 28), “[o] degenerado era considerado, quase sem exceção, um sujeito incurável; logo, não será na terapêutica, mas na prevenção que psiquiatras e higienistas concentrarão esforços”. Apoiando-se na teoria da governamentalidade foucaultiana, Avelino (2011, p. 86-87) destaca: “O exercício do poder será doravante uma atividade cuja indexação não é independente de uma subjetividade, de um Eu, de um Si.”

Pensar em produção de subjetividade, na visão foucaultiana, envolve formar identidades, o que significa pensar em um processo contínuo. Isso ocorre pelo exercício do poder por meio de dispositivos como a vigilância e a disciplina em vários meios, entre eles, na educação, conforme Foucault (2014). Nesse viés, percebemos processos de subjetivação no pensamento de Ramos (1939/1958) ao propor a educação higienista, isto é, a formação de hábitos, conforme sua afirmação de que “a criança é um ser de instinto e de hábitos que precisam ser cuidadosamente examinados e orientados” (RAMOS, 1939/1958, p. 37).

A formação de hábitos proposta pelo médico alagoano é uma disciplina, uma anatomia política, pois são processos que se repetem em busca de uma ordem: “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.” (FOUCAULT, 2014, p. 135). O controle do comportamento pela formação de hábitos ou higiene mental pressupõe processos de subjetivação, pois a alma é produzida permanentemente em torno da superfície, no interior do corpo. Esse processo ocorre “[...] pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, (FOUCAULT, 2014, p. 33).

Nessa visão, o poder passa por poderes laterais, como instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas e pedagógicas, na gestão de corpos e nas políticas de saúde. A biopolítica envolve a necessidade do controle do indivíduo em prol do coletivo e, assim, permitindo uma “relação positiva em nível

biológico entre quem deve morrer [degenerado]: ‘perigos internos ou externos em relação à população e para a população’.” (FOUCAULT, 2014, p. 306). Nesse caso, não seria mais a eliminação do biológico, do ser humano físico, mas do comportamento indesejável, “primitivo”, para garantir o “bem” e a “proteção” da população dominante; civilizar, formar hábitos, modernizar são os elementos fundantes desse projeto de nação moderna que se buscava na época.

Conforme Foucault (2014), as relações de poder se constituem na guerra e pela guerra, e a biopolítica seria a guerra por outros meios, de forma difusa, constituída “por discursos contínuos e sistemáticos” que administram e intervêm sobre a vida das populações. A educação higienista de Arthur Ramos é pautada em formar hábitos, que nada mais são que um processo contínuo e repetitivo de comportamentos e subjetivações. Entre esse viés biopolítico, Ramos (1939/1958) propõe a educação higienista. Desse modo: “Não é com ameaças, promessas de recompensa, ou carinho exagerado que se devem formar os hábitos de criança, com relação às suas atitudes positivas frente às necessidades da criança, [...] condicionando às sensações agradáveis o instinto infantil (RAMOS, 1939/1958, p. 38).

O saber produzido por Arthur Ramos não estava isento de neutralidade, pois o “saber reconduz e reforça efeitos de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 32). Nota-se a formação de uma imagem de infância pautada na inferioridade e exterioridade da infância, legitimada pelo discurso científico de Arthur Ramos. A criança não era sujeito, pois precisava ser conduzida pelo adulto. A infância era imoral e em estado de loucura, pois era despossuída de razão, dominada pelos instintos que precisavam ser controlados pela formação de hábitos, ou seja, da higiene mental. A preocupação dele era o controle da conduta infantil, sobretudo na formação de subjetividade do futuro adulto. Segundo Foucault (1984): “Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu próprio ser a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando ele se julga e se pune como criminoso?” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Pensar sobre como se constituiu a infância é compreender quais os jogos de verdade e os processos de subjetivação que envolveram a criança de ontem e a de hoje, bem como de que maneira esse desvelamento inclui desconstruir estereótipos sobre a infância, visto a entendermos como uma dimensão humana, não como uma mera etapa do desenvolvimento. A criança é vista como um ser de instintos, despossuída de razão, que precisa ser examinada e orientada pelo adulto. Segundo Fischer (2001), no interior de práticas discursivas, há certas relações que fazem com que determinadas coisas possam ser ditas e recebidas como verdadeiras em certo momento e lugar.

Considerações finais

Este estudo possibilitou refletir sobre o lugar da infância na proposta pedagógica de Arthur Ramos, que se baseava em uma concepção higienista da mente. Para ele, a infância era uma etapa da vida que precisava ser conduzida pelo adulto para prevenir e corrigir comportamentos inadequados. Toda essa proposta esteve circunscrita a um projeto de sociedade moderna em que a disciplina e a vigilância foram mecanismos de controle, que iriam produzir subjetividades dóceis, isto é, submissas e úteis; melhor dizendo, adaptadas à sociedade capitalista.

Arthur Ramos, como homem de seu tempo, bebia nas fontes do liberalismo e do positivismo, vendo na ciência médica a “salvação da nação” para manter a ordem social e garantir o progresso econômico. Ele colaborou para um novo olhar sobre a infância no sentido de desmistificar o termo “anormalidade genética” sem investigar as causas do comportamento; e como sua leitura se limitava ao “método clínico”, desconsiderou aspectos sociais, políticos e filosóficos. Saiu do “anormal genético” e adentrou o “anormal cultural” da família do povo, pois, segundo Ramos (1939), a cultura do negro era primitiva. Além disso, era a família do povo que necessitava de uma educação higienista, de um processo civilizatório.

Assim, na visão do médico alagoano, só há espaço para uma infância, a qual é objeto dos sonhos políticos. A criança é “doente de espírito”, despossuída de razão, imoral, desviante, que precisa ser moldada pelos preceitos da higiene mental para controlar os instintos. Desse modo, envolve uma visão adultocêntrica, que cria discursos de dominação, os quais, no campo discursivo e prático, colaboraram para relações hierárquicas e de poder; ou seja, com formas de colonização.

Longe de finalizar a discussão, este diálogo nos possibilita refletir sobre os discursos históricos, não como um mero acontecimento absoluto, mas envolvendo uma imagem de verdade na construção do outro, com estratégias de dominação e submissão. Por isso, existe a necessidade de revisitar a história sob um novo olhar, posto que ela deixa vestígios para ser interpretada. Assim, é possível desconstruir essencialismos que promovem imagens distorcidas sobre os povos, sujeitos e infâncias.

Este estudo nos possibilita pensar que um conceito de infância foi posto como falta e negação no pensamento pedagógico de Arthur Ramos. O discurso sobre a infância envolveu um investimento biopolítico que, pela formação de hábitos, envolvia processos de subjetivação. O intelectual alagoano preconizava uma subjetividade docilizada, isto é, submissa e útil, entrelaçada por relações de saber e poder que se faziam presentes entre adultos e crianças. A proposta dele foi de outra época, o contexto social e o histórico eram outros, mas depois de décadas e de as crianças serem consideradas cidadãs, na legislação, o pensamento higienista estaria distante dos dias atuais?

Refletir sobre isso nos permite desconstruir essa visão que nos foi imposta e ainda se faz presente na atualidade, relativamente à infância como falta e inferioridade, e compreender que todos são detentores de saber e poder, entre eles, a infância. Assim, existem infâncias, e elas podem ocupar outros lugares como de sujeito, de ser infantes, de criação, de uma nova possibilidade de existência, de transformação, de resistência. A infância como uma dimensão

humana de criação e do novo; nessa acepção, somos nascidos cada vez que percebemos que nós e o mundo podemos ser outros.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AVELINO, Nildo. **Governamentalidade e democracia liberal**: novas abordagens em teoria política. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 5, p. 81-107, jan./jul. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CAPONI, Sandra. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

DERRIDA, Jacques. **De l'hospitalité**: Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre. Paris: Calmann-Lévy, 1997.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOHAN, Walter O. **Infancia y filosofía**. México: Editorial Progreso, 2009. (Colección pregunto, diálogo, aprendo).

RAMOS, Arthur. **A vida da criança no lar**. Jornal de Alagoas, Maceió, ano 32, n. 43, p. 7, 23 jul. 1939.

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

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

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SEIXAS, Paulo Castro. Higienismo: textos que fizeram cidade. *In*: PATIN, Isabel (Org.). Literatura e medicina. ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE CIÊNCIA E CULTURAS, 1., 2005, Porto. **Anais** [...]. Porto: Fundação Fernando Pessoa, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007 [on-line]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

TRÊS AFRODIASPÓRICOS SERGIPANOS NAS ENCRUZILHADAS DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA

José Cláudio Bispo¹

Paulo Cesar Lira Fernandes²

Rejane Patrícia dos Santos L. Oliveira³

Observarmos que a aprovação da Lei 10.639/2003 não foi suficiente para a construção de uma sociedade justa e isenta de todas as formas de preconceito, sendo imprescindível a participação de todos e todas no combate à discriminação e na valorização das relações étnico-raciais.

A escola precisa aprender a debater e discutir a temática dos povos africanos no Brasil, conhecendo a história desses povos que aqui se encontraram com outros povos e que, inegavelmente, deixaram suas contribuições culturais na construção deste país e no fortalecimento das identidades afro-brasileiras na visão da afroperspectividade. O ensino-aprendizagem deveria ser o fator de preparação dos sujeitos para o cotidiano, animando o respeito à diversidade, às diferenças sociais, culturais e religiosas.

Caso seja por questão de lei, da discussão do debate étnico-racial, os governantes não vão escapar de suas responsabilidades de fomentar políticas públicas educacionais nas instituições de ensino. Isso porquê a lei 10.639/2003 alterou o dispositivo da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 26, o qual estabelece as diretrizes e bases da Educação étnico-racial, determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino e instaura a

¹ Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia/Núcleo UFPE. Professor da rede pública estadual de Sergipe. Aluno da disciplina Cultura e Educação da PPG em Educação CEDU/UFAL

² Professor da Rede pública Estadual de Sergipe

³ Professora da Rede pública Estadual de Sergipe

obrigatoriedade da temática: “História e cultura Afrobrasileira e Africana”. A lei representa um salto na direção qualitativa nos sistemas de ensino (BRASIL, 2003).

O discurso defensor da democracia racial, ainda presente nos dias de hoje, de Gilberto Freyre, em suas obras *Casa grande e senzala* (1933) e *Mocambo* (1936), torna -se dubitativo diante de tantos crimes de racismo que assolam país adentro. Questionamos, aqui, que democracia é essa? Porque, os terreiros de religiões de matrizes africanas são destruídos; por que há uma estatística grande do genocídio de jovens negros nas periferias das cidades; por que há salários baixos para as mulheres negras; qual o motivo para o abandono das políticas de saúde para a população negra, dentre outras. Isso tudo demonstra, que no Brasil, não há uma convivência de igualdades entre negros, povos originários e brancos. Com isso, descontrói-se a suposta “democracia racial”.

A implantação dessa lei foi uma grande conquista dos movimentos negros brasileiros, que, já desde a década de 70, reivindicavam, como forma de resgate, a história dos sujeitos históricos que, através da diáspora africana, foram transportados pelo atlântico. Ou seja, a criação da referida lei fora uma resposta do Estado Brasileiro ao abandono histórico e social pós-abolição, no sentido de assumir políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, no ensejo de promover um real reconhecimento da comunidade negra, que derramou sangue, suor e lágrimas na edificação da sociedade brasileira.

A Filosofia é um instrumento de despertar a crítica e fortalecer a autoestima, a liberdade de pensamento e a consciência de luta contra a opressão política. Nesse viés, acreditamos que a relação da Lei 10.639/2003 e o trabalho com a temática da cultura africana possibilitará combater as práticas de racismo e de intolerância religiosa, afirmando o valor do negro africano no alicerce social do país em uma discussão da afroperspectividade, com o resgate das expressões da memória e identidade dos afrodescendentes.

A luta pela reconstrução da história da África vai continuar, através do processo de ensino-aprendizagem nas instituições

escolares como forma de resistência para manter viva a memória e a Filosofia do pensar africano. Ao trabalhar a cultura africana, através da Lei 10.639/2003 como parte formadora da sociedade brasileira, o professor vai igualar a importância de tal cultura às demais; com essa prática, será quebrada a exaltação feita à cultura europeia durante séculos.

A escola deve promover, no espaço curricular do ensino de Filosofia, possibilidades de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico que favoreçam atitudes para a compreensão de que o pensamento filosófico é pluriversal, incluindo os africanos e os afro-brasileiros como elementos contribuintes nessa epistemologia pela visão da afroperspectividade, em consonância com a lei 10.639/2003.

A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial, ligado à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia, a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 26).

Dantas (2018) faz referência nesse sentido: “que a falta de intelectuais no continente foi superada pelo surgimento de intelectuais africanos, com uma retomada epistemológica e histórica contra as teorias de informações de “falsidades, distorções e negações”, do passado africano” (DANTAS, 2018, p. 91). Em sua pesquisa, Dantas (2018) destaca, dentre os filósofos africanos: Cheikh-Anta Diop do Senegal; Chancellor Williams dos Estados Unidos; Ivan Sortima e Beorg, M. James da Guiana; Ysofe Bem-Jochanon da Etiópia; Theophile Obeng do Congo; Brazzaville e Wole Sayinkie e Wonde Abemolo da Nigéria.

As explanações dos filósofos africanos, neste artigo, tentam mostrar simbolicamente a enorme importância da luta pela afirmação da consciência histórica africana. Concordamos com a afirmativa de Montoya citada por Dantas (2018), quando este deixa claro a importância na sua justificativa de que não se objetiva provocar a disputa de substituição da origem da Filosofia por outra. Busca-se, sim, perspectivar um conhecimento não por mera curiosidade sobre a antiguidade africana, mas como significado probatório de que muitos séculos antes emergência do chamado milagre Grego”, já existia em África uma autêntica filosofia (MONTROYA, 2010, p. 87, apud DANTAS, 2018, p. 97-92, grifos do autor).

Abordaremos o Ensino de Filosofia desde a perspectiva afrocentrada, no sentido direcionado para a educação étnico-racial. Partindo desse ponto entre ensino de Filosofia X Étnico-racial, compreenderemos o aluno como agente histórico-social, ou seja, sujeito produtor de cultura. Esse entendimento científico será pensado através da relevância da Filosofia afroperspectivista, tendo como referencial teórico as formulações do filósofo brasileiro Nogueira (2011), baluarte do estudo dessa corrente no Brasil da afrocentricidade idealizada por Molefi Kete Asante (2009), na década de 1980. A corrente afroperspectivista representa mais uma alternativa filosófica de o aluno, dentro da sua subjetividade, compreender o mundo em que vive em suas relações humanas com o “outro”.

Buscaremos relacionar as obras de três afrodiáspóricos sergipanos no ensino de Filosofia, numa visão afroperspectivista, como forma de garantir a aplicação da lei 10.639/2003, dentro das escolas brasileiras.

Beatriz Nascimento: O Quilombismo Mulher Negra e Epistemicídio da Cultura Africana

A força da mulher negra no Brasil apresenta-se de forma eloquente na trajetória intelectual de Beatriz Nascimento, especialmente nos seus discursos, empoderando o papel social da mulher na constituição da sociedade brasileira. A sergipana ganha

notoriedade no movimento negro brasileiro, assim como reconhecimento internacional pelo seu engajamento frente aos debates do eurocentrismo presente dentro das Instituições Superior de Ensino, uma ausência da história do negro, a qual, quando existente, é vista de forma pejorativa e negligenciada.

O seu engajamento intelectual e político no movimento negro, assim como suas contribuições nos seminários, conferências e congressos sempre foram direcionados às temáticas do sexíssimo, da educação, do racismo e dos direitos sociais aos afrodescendentes. Beatriz Nascimento destaca-se em seu contexto pela relação intelectual que teve com José Honorato, Leila Gonçalves, Abdias do Nascimento, Benedita da Silva, Ivani Augusto Alves dos Santos, Hamilton Cardoso e Eduardo Oliveira, que muito enriqueceu seus discursos combativos, conseguindo à descolonização do pensamento eurocentrista.

Beatriz (1989), em seu documentário “Ori”, traz na sua essência a riqueza de informações sobre como se deu o surgimento do movimento negro e como ocorreu a construção política da luta de resistência contra a hegemonia branca brasileira. Entre os seus principais trabalhos citamos: O Quilombo do Jabaquara; A Mulher Negra no Mercado de Trabalho.

Enfatizamos, mais uma vez, para explicar a opção da análise do pensamento de Beatriz do Nascimento pela justificativa de relevância, pela mulher negra ativista que ousou questionar o conhecimento que era pensar sobre os negros e até mesmo o seu também adquirido. Ao trabalhar suas obras étnico-raciais, buscaremos mostrar que uma motivação sugerida na subjetividade filosófica dos alunos como uma luta pela educação moral, para anulação das possíveis representações eurocêtricas. Na linha da afroperspectividade de Alex Ratts, em sua obra *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento* (2006) enfatiza o pensamento da ativista negra, historiadora, cineasta sergipana, que tem como ênfase maior na sua bibliografia a reflexão sobre os quilombos urbanos e a força da mulher negra na formação do pensamento e da intelectualidade do Brasil.

Abordar a vida e obra de Maria Beatriz Nascimento, nascida em Sergipe, é envolver-se com as diretrizes da Lei 10.639/2003 do ensino de cultura afro-brasileira. Pesquisadora, poetisa, autora e ativista do movimento negro, focou toda a sua vida na ressignificação da história do povo afrodescendente. Durante o período de atuação acadêmica e política social, escreveu vários artigos, realizou palestras, deu entrevistas, sempre alertando quanto à despreocupação da academia brasileira com os temas vinculados a história do homem negro, o racismo, a mulher negra e o quilombo. Em 1981, Beatriz Nascimento terminou a sua Especialização (Pós-Graduação) em História do Brasil, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a pesquisa “Sistemas alternativos organizadas pelos negros: dos quilombos às favelas”.

Segundo Nascimento (2002, p. 270):

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos conformam esta colocação. Como sistema econômico, o Quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana.

A autora supracitada é, sem dúvida, uma voz dentro da representatividade da mulher negra no Brasil, tendo sua luta interrompida pela mão de um machista que a assassinou, juntamente com sua esposa, em um apartamento no Rio de Janeiro em meados de 1995.

Partindo da Epistemologia de Sueli Carneiro, que nos aponta o extermínio do pensamento dos “povos não brancos”, destacando como evidência o legado vivido e a resistência de Beatriz Nascimento na defesa das mulheres negras e das questões étnico-raciais no contexto histórico das décadas de 70 e 80 do século XX, atentamos à importância de Beatriz Nascimento na mídia nacional, em órgãos da imprensa como O Suplemento Folhetim da Folha de

São Paulo, isto é, Jornal Maioria Falante, Última Hora e a Revista Manchete, Cultura, Vozes, Estudos Afro-Asiáticos e Revista do Patrimônio Histórico Nacional.

Um "obá" Sergipano em terras africanas

Baseado nas páginas narradas sobre o grande desafio do embaixador Raymundo Souza Dantas frente ao racismo institucional, em sua obra *África Difícil (Missão Condenada: Diário)*, em que escreve:

A missão especial seguiu viagem a 29 de abril de 1961, permanecendo em África até 29 de maio do mesmo ano, visitando Serra Leoa, Gana, Toga, Daomé, Nigéria, Camerun, Costa do Marfim, Guiné e Senegal. Nesse interim, fez o Presidente Jânio Quadros a indicação de meu nome para primeiro Embaixador brasileiro em Gana, indicação que foi objeto do maior sensacionalismo. Deu-se na manhã em que o Chefe do Governo concedia a sua primeira entrevista coletiva no Palácio do Planalto, dirigindo-se ele a mim, ao fim das declarações, sorrindo com manifestação: – Então, senhor Embaixador? Quero ação agressiva em seu posto. Começou, então, o meu suplício, ou melhor dizendo, o meu drama. Tenho, ainda agora, presente ao espírito, as críticas e os reparos feitos à indicação do meu nome. Algumas delas amarguraram-me, porque inspiradas em preconceito racial. Recordo, como, na solidão de um apartamento em Brasília, procurei preparar-me o melhor possível. Trabalhei sem esmorecimento, fazendo uso de vasta bibliografia. Tive à minha disposição documentos e relatórios das mais variadas origens (DANTAS, 1965, p. 51).

A trajetória de vida de Raymundo Souza Dantas, durante sua infância e juventude, foi de extrema dificuldade social e econômica, com maus tratos atribuídos ao fato de não saber ler. Aos 18 anos, ao chegar no Rio de Janeiro, passou a vender maçãs e peras para um barraqueiro; entretanto, não sabendo fazer contas, foi dispensado pelo patrão. Apontam como responsável pelo seu letramento as leituras de textos de Jorge Amado, Machado de Assis e Marifes

Rebello, feito com o auxílio do amigo Barbosa. Acreditamos que o embaixador fosse mais um entre tantas vítimas da exclusão social pós-abolição. Enfatizamos aqui seu envolvimento com a luta política, com o empoderamento dos afrodescendentes, com a fundação do Comitê Democrático Afro-brasileiro com Solano Trindade, Aladir Custódio e Consino de Brito.

No sentido da afroperspectividade de Renato Nogueira, de Eduardo Oliveira, de Wanderflor Flor e de tantos outros, a utilização de suas obras *Um começo de vidas*, *Reflexões dos 30 anos* e *A África Difícil (Missão Condenada: Diário)* traz discussões a respeito do racismo e da diáspora africana entre os países do continente onde viveu.

Segundo Felipe Honorato da Cunha, Raymundo Souza Dantas foi um elemento de extrema significância na PEI (Política de Extrema Independente), realizada pelo então presidente Jânio Quadros no Brasil. Atentamos aos questionamentos pertinentes como um negro jornalista do “Diário do Correio” o tornaram um homem de extrema confiabilidade, a tal ponto de ser nomeado como embaixador do Brasil em Gana e, posteriormente, assessor do presidente da República.

Nessa relação assimétrica entre Brasil e Gana, o fortalecimento cultural e histórico desencadeou descobertas que levou ao embaixador a testemunhar a presença viva da fraternidade, cooperação e amizade entre esses dois povos, pois suas obras refletem uma preocupação constante em educar os sergipanos na direção de uma cultura produzida para mover a importância da literatura afro-brasileira como lugar da expressão simbólica que programatiza a hierarquia sociais construídas, as relações de poder disseminadas socialmente, a formação de habilidades, o combate ao preconceito e a discriminação racial e de gênero – a valorização da autoestima, como principal ponto de partida na luta contra a formulação de estereótipos (SILVA, 2009, p. 2).

Severo D' Acelino: Marinheiro do Navio Negroiro Sergipano

Sobre Severo D'Acelino, abordaremos a trajetória do ativista negro e ator que, devido ao seu papel pessoal e profissional, é um símbolo de resistência contra o racismo aparado no mito da democracia racial, tão incentivado pelo estado brasileiro durante décadas e tão combatido pelo Movimento Negro.

D'Acelino é o verdadeiro obá; nesta guerra, comparamo-lo aqui ao Orixá Ogum, valente, destemido, que pega sua espada para desconstruir o falso mito da democracia racial. A educação, igualmente aos seus amigos militantes do Movimento Negro, se faz ancorada no mais alto mastro de Sergipe e no Brasil, como forma de registrar a identidade negra do povo sergipano.

Segundo Rosimeire Ferreira da Silva (2009) o livro *Panáfrica África Iya N'La*, de autoria de D'Acelino (2002), representa uma verdadeira resistência da cultura afro-brasileira. A autora entende que o livro resgata a preservação da memória, que servirá para ajudar na construção do arquivo cultural humano. Atentamos aqui, pelas palavras da autora, que a resistência negra foi perpetuada na manutenção das tradições, que foram ressignificadas nos enredos das escolas de samba, nos rituais de candomblé e nas formas de viver quilombola contemporânea (SILVA, 2009).

Nesse sentido, entendemos as obras de Severo D'Acelino de maneira correlacionada à corrente da afroperspectividade, cujo objetivo é compreender a sociedade contemporânea pelo pensamento dos afrodescendentes.

No ano de 2019, de forma justa, o Conselho Superior da Universidade Federal de Sergipe (UFS) reconhece o valor do ativista dos direitos humanos, poeta, ator, dramaturgo, diretor teatral, coreográfico, concedendo a ele título de Doutor Honoris Causa.

Expressamos aqui que tal honraria é um reconhecimento do legado da produção intelectual do afrodescendente, que vem contribuindo com muitos trabalhos acadêmicos em Sergipe. Valorizamos suas obras e seus discursos que, muitas das vezes,

incomodaram as classes hegemônicas brancas, assim como a academia eurocêntrica.

O ensino de filosofia e a afropersctividade: caminhos e encruzilhadas

O pensamento, como nos fala o filósofo Renato Noguera (2012), é pluriversal, ou seja, todos os povos pensaram. Então, o pensar não é propriedade de uma única cultura.

Segundo Dantas (2016), a proposta do ensino de =Filosofia é mostrar que a isenção dessa temática sobre a Filosofia africana, a partir de uma política educacional, é baseada na visibilidade de estudar e pensar relacionada à Filosofia que é produzida no Brasil e no continente africano. É preciso desconstruir a Filosofia utilizada dentro da sala de aula voltada apenas para a filosofia europeia, que acabou preenchendo os currículos escolares brasileiros, negando a diversidade da epistemologia de outros povos. Nesse sentido, Nascimento (2012, p. 79) explica que:

Os currículos de filosofia normalmente são construídos através de argumentos que se ancoram nos critérios de relevância (ou importância), que estariam ligados com a possibilidade de que os conteúdos estudados possam oferecer conceitos que permitam compreender através da história da filosofia, realidades gerais e universais.

Atentamos aqui que concordamos com Valoi (2016), quando em sua análise mostra que a ideia da África, de “negro e primitivo”, “pré-histórico”, “pré-lógico” e “selvagem” não é algo cientificamente fundamentado, mas uma visão ideológica fundamentada nos interesses da elite intelectual do Ocidente.

Em seu livro *A invenção da África* (2013), Valentin Yves Mudimbe (2013) nos mostra as estratégias europeias, através da formulação de interpretação ideológica, para a justificativa de domínio dos povos nativos de África. Na concepção do autor, os

européus não valorizavam a África e nem seus povos pela diversidade da riqueza cultural, social e econômica; a eles coube apenas taxá-los de primitivos e de desordeiros”, analisados dessa forma pelos “subsequentes medíocres da sua exploração e regeneração de seus métodos de subjugação”.

Para uma melhor compreensão didática, a filosofia africana contemporânea foi dividida em três grandes tendências filosóficas: corrente cultural, corrente ideológica e corrente acadêmica.

No debate sobre o ensino de Filosofia africana, nas instituições de ensino do Brasil, existe lacunas sobre o pensar africano e seus descendentes. O racismo, tão presente na sociedade, disfarçado com o falso discurso da democracia racial, é outro fator ausente no debate nacional e também nas relações étnico-raciais, algo que provoca um esquecimento de filosofia africana.

Ramose (2011) nos faz um comentário: a dúvida sobre a filosofia africana é fundamentalmente um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos. Fica claro nessa fala que o problema está em não reconhecer a capacidade do pensamento do homem negro, como se este não fosse capaz de ter um pensamento crítico filosófico. Nessas entrelinhas, lembramos escritores brasileiros que sofreram para expor suas ideias, como Carolina de Jesus, Raymundo Souza Dantas, Beatriz Nascimento, Severo D’Acelino, Abdias do Nascimento e tantos outros.

A Filosofia no Ensino Médio se faz necessária na visão de Ribeiro, porque representa a reintegração das populações afro-brasileira e africana para que os movimentos de realização da história do povo africano tenham sua legitimidade garantida. Sendo assim, a proposta maior do ensino de Filosofia é estabelecer uma educação antirracista, através de reforços subjetivos no aluno, provocando um exercício de reflexão de si e de outrem. Nogueira (2014) acredita que a incorporação da epistemologia afroperspectivista possibilitará a este aluno meios para uma efetiva descolonização do pensamento.

Nesse sentido, os filósofos Wanderson Flor do Nascimento e Denise Botelho, na publicação de seu artigo, “O currículo de

filosofia brasileira entre discursos coloniais: a colonização e a educação” (2010), nos faz uma provocação mostrando o silenciamento de produções africanas nos currículos de filosofia brasileira. Em seu ponto de análise, concordamos com Flor do Nascimento e Botelho quando apontam essa ausência, devido à influência interna pelos discursos coloniais.

Pontes (2017) dialoga com Flor do Nascimento e Botelho (2010) no sentido de compreender o pensamento, receber contribuição de medidas educacionais que ajudarão na construção do pensar. Porque esse novo pensar vai ajudar na reeducação dessas instituições superiores de ensino. Os currículos escolares são de extrema significação na construção do pensamento. Sem dúvida nenhuma, as propostas curriculares estão nas entrelinhas, carregando para dentro dos currículos os valores e conhecimentos transmitais, instando diferentes orientações conforme a várias teorias da Educação. Dentro deste currículo, muitas vezes suas habilidades estão num processo educacional eurocêntrico que tem como resultado a formação de um sujeito colonial.

Flor do Nascimento e Botelho (2010) são enfáticos ao afirmarem que, se fizéssemos um esforço mínimo de ouvir a pluralização de vozes em diálogo, haveria a possibilidade de conhecer a Filosofia produzida no continente africano. Pontes (2017) dialogando com as falas de Flor do Nascimento e Botelho (2010), acredita que esse silenciamento nas ementas curriculares é proposital. O processo de não aplicação da lei 10.639/2003 representa um enfraquecimento não somente do sujeito, mas também da filosofia em relação à educação étnico-racial.

Pontes (2017) enfatiza que a ausência do ensino de filosofia africana no Brasil ainda apresenta forma “tímida” e “precoce”; a ausência de conteúdos nos currículos das instituições de formação docente no ensino de filosofia é de enormes lacunas.

Encontramos no artigo “Ensino de filosofia e relações étnico-raciais: formação do docente, PNLD e perspectivas antirracistas” (2016), publicado em capítulo de livro pelo filósofo Renato Nogueira, em parceria com os filósofos Ellen Aparecida

de Araújo Rosa e Katiúscia Ribeiro Pontes, uma preocupação com o embasamento de conteúdo específico, fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais com relações étnico-raciais.

Sobre o nascimento da filosofia, a visão tradicionalista insiste em defender seu surgimento na Grécia. Afirma que a palavra Filosofia surgiu através de Pitágoras; porém, nos dias de hoje, chegam até nós informações de que grande parte dos filósofos gregos estudaram no Egito. Molefi Kete Asante (2016) nos informa que, no Egito Faraônico, as escolas de escribas eram verdadeiros centros de estudos filosóficos.

Sem dúvida nenhuma, o “Egito é Negro”. Tal afirmação consta no livro *‘Ensino para a Eternidade’*. A literatura no Egito faraônico (2000), do ilustríssimo filósofo afro-brasileiro Emanuel Araújo, que relata o PTAHHOTEP. A respeito de PTAHHOTEP, Renato Nogueira, notório estudioso dos saberes da filosofia egípcia, deixa claro que “a arte pretende realizar uma mediação da verdade um exercício que busca verificar como as palavras encadeadas podem descrever a realidade”, (NOGUERA, 2016, p. 163). O filósofo faz diversos questionamentos de indignação sobre como a filosofia dessa antiguidade egípcia está ausente nos livros didáticos, sobre como é possível filósofos renomados do Brasil, oriundos de grandes universidades, não terem conhecimento de um filósofo como PTAHHOTEP.

O Filósofo Renato Nogueira (2014), analisando essas referências junto à lei 10639/2003, procurou construir caminhos que possam desenvolver nos alunos uma compreensão das suas identidades étnico-raciais, de acordo com as pontes que compõem as diretrizes nacionais para o Ensino Médio.

Nogueira (2014) nos fala que é preciso democratizar o ensino de filosofia, para que os alunos possam compreender a diversidade do pensamento na sociedade. Segundo Charles Mills: “A filosofia é mais branca dentre todas as áreas no campo das humanidades” (MILLS, 1999, p. 13).

Partindo do pressuposto filosófico de que através da filosofia afroperspectivista haja caminhos para pensar as questões étnico-raciais em relação com a filosofia, Noguera (2014) surge com a teoria da afroperspectividade. O filósofo acredita que a “filosofia cria conceitos”; com essa afirmação científica, a filosofia tem em si o poder de articular diálogos com a educação.

A conexão de pensar a filosofia ligada às relações étnico-raciais no campo da educação representarão uma grande defesa nas ementas inseridas na lei 10.639/2003, assegurando sua entrada nos currículos e ementas de Filosofia do Brasil.

Concordamos com Pontes (2017) na sua análise sobre a filosofia afroperspectivista quando, no seu entendimento, exista um favorecimento da política intelectual que abre um leque para ampliar os diálogos frente às questões étnico-raciais na educação. Nessa abertura, a Filosofia será bastante contemplada para o cumprimento de seu papel argumentativo sobre as mazelas sociais ocorridas com a epistemologia africana.

O pensar afroperspectivista parece chegar nos nossos meios acadêmicos, nas escolas de Ensino Médio trazido pelas mãos do pan-africanismo, pois essas correntes filosóficas em si carregam uma abordagem preocupada em identificar “bases sociais e culturais dos argumentos ao lado do poder especulativo da filosofia. Atentamos que o filósofo afroperspectivista se mostra de um olhar positivo por tomar como referência a “proposta epistemológica do lugar”.

As obras dos três afrodescendentes sergipanos representam um importante suporte pedagógico na relação do ensino de Filosofia com a relação da educação étnico-racial, visto que suas obras mostram o valor cultural da cultura afro-brasileira. Severo D’Acelino é um grande divulgador e atuante do movimento negro sergipano, mostrando a história do negro em Sergipe não pela escravidão, mas pela resistência à opressão da hegemonia branca e do pensamento intelectual de grandes negros sergipanos.

Raymundo Souza Dantas (1965), através do seu trabalho diplomático em Gana, na África, poderá ser trabalhado no ensino

de Filosofia, mostrando a importância da intelectualidade do negro para construção social, política e econômica de um país.

Beatriz Nascimento, em suas obras, mostra a afroperspectividade através da força política, da luta do negro e da negra contra a resistência à opressão social ao povo negro através do quilombismo, presente no sentido político muito mais além do que o espaço geográfico. Para a pesquisadora, a mulher representa um importante elemento humano na construção histórica política e economicamente da sociedade. Isso, para a autora, foi tão importante no seu empoderamento contra a opressão e o preconceito contra a mulher, que lhe custou o feminicídio.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as questões étnico-raciais ganharam atenção especial, com o surgimento da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial (SEPIR). Esta teve como meta promover políticas públicas afirmativas para a valorização dos afrodescendentes indígenas e povos tradicionais. Relevantes nomes ocuparam o gerenciamento da pasta; dentre eles podemos citar: Luiza Bairros, Nilma Lino Gomes e Matilde Ribeiro.

Em seu relatório, feito de forma responsável e com uma fundamentação técnica pedagógica, Petronília Beatriz encontra na educação um meio responder à demanda social e ao abandono intelectual do Estado brasileiro, no que diz respeito à população afrodescendente, colocando as políticas de ações afirmativas como reparações e reconhecimento de valorização das suas histórias, culturas e identidades em seu parecer. Tais políticas precisarão ser encaradas como política de estado, para que todos os cidadãos, independentemente de qual grupo étnico-racial eles pertençam. O parecer emponderou a lei com a sua argumentação e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerações finais

Enfatizamos que a legislação específica sobre a inclusão da história da África nas escolas brasileiras representa um grande

avanço no campo da precisão. Observamos que, mesmo com as iniciativas para a execução da Lei no 10.639/2003, nos últimos anos esta ainda é ausente nos currículos escolares brasileiros. É preciso muita luta para que ela realmente executada na prática pedagógica.

Para concretizar a promoção da cultura africana e afro-brasileira, se faz necessário que ocorra o debate nos programas de graduação, pós-graduação, nas associações de docentes e pesquisadores, nas escolas e nas ações governamentais.

Ao trabalharmos com os escritores negros sergipanos, mostramos a importância deles com seus poderes de fala a partir dos seus espaços de convivência dentro da sociedade. Pontuamos que essas obras são de grande relevância no resgate identitário dentro da escola através do ensino de Filosofia. Os escritores negros sergipanos expressam uma forte relação com a corrente filosófica da Afroperspectividade, porque representam a resistência, a riqueza da epistemologia africana nas entrelinhas de suas obras.

Afroperspectividade surgiu com o poder de voz dada aos afrodescendentes latino-americanos que encontram nas diversas manifestações culturais afro-brasileira toda a essência da África trazida através da diáspora. Beatriz Nascimento, Severo D’Acelino e Raymundo Souza Dantas representam em suas obras a base da Afroperspectividade no Brasil.

Referências

- ASANTE, Molefi Let. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. *Ensaio Filosóficos*, v. XIV, dez. 2016. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.684** de 2 de junho 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=Alterar%20o%20art.,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.

D' ACELINO, Severo. **A vida da mulher negra sob o olhar de Severo D'Acelino**. Agência de Notícias Alese, 2016. Entrevista de Jadilson Simões. Disponível em: <https://al.se.leg.br/a-vida-da-mulher-negra-sob-o-olhar-de-severo-dacelino/>.

D' ACELINO, Severo. **Panafrica Iya N'la**. Aracaju: Memoriafro, 2002.

D' ACELINO, Severo; Mariow: o terreiro de Ba' Emiliana. Aracaju/Se: Memoriafro, 2008.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia desde África: perspectivas descoloniais**. 2018. 231 f. (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54739>.

DANTAS, Raymundo Souza. **África difícil** (Missão Condenada: Diário). São Paulo: Leitura, 1965.

DOMINGUES, Petrônio. **Severo D’Acelino**: um intelectual pan-africanista. *Revista de Teoria da História, Goiânia*, v. 22, n. 02, dez, 2019. Disponível em; <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/60387>. Acesso em: 12 set. 2020. FANON, Frantz. *Em defesa da Revolução Africana*. Trad. Isabel Pascoal Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora. 1980. P. 37- 42.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajatória do ensino de filosofia no Brasil**. *Disciplinarum Scientia*, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487>.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do Nascimento. *Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais*. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (REFASE)**, n. 14, maio-out, 2010, p. 88-69. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no bombate ao racismo epistêmico e a Lei 10,639/03**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%B4scia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Kuanza, 2006.

SILVA, Marina Luíza Horta. **A imagem improvável do escritor: Raymundo Souza Dantas – apontamentos sobre vida e obra**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP_9WMJAH/1/marina_luiza_horta___disserta__o_de_mestrado___a

_imagem_improv_vel_do__escritor_raymundo_de_souza_dantas_cd.pdf.

SILVA, Rosemere Ferreira da Silva. **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros**: Abdias Nascimento e Milton Santos. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos Ètnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de PósGraduação em Estudos Ètnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8585/1/Silva.pdf>.

Silva, Robson Carlo. MIRANDA, José da C. Bispo (Orgs.). **Cultura, sociedade e educação Brasileira**: tecedura e interfaces possíveis. Ed. UECE. Fortaleza/CE.2015.

VALOI, Ernesto. **Introdução à filosofia africana**. Universidade do Porto, Portugal, 2016.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) – 90 ANOS – EMÉRITO SABER ESVAINDO-SE NO TEMPO

José Airton Albuquerque Torres¹

Márcio Santos Melo²

José Anderson de Oliveira Lima³

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum
sobreleva em importância e gravidade o da educação.
Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem
disputar a primazia nos planos de reconstrução
nacional (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p.33).

Introdução

Estamos na iminência de festejar o nonagésimo ano da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), contudo, ainda distante de poder festejar os ideais de uma escola pública, gratuita e de qualidade que atenda a todos indiscriminadamente, e que não enseje apenas a formar a mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país. Sua principal obrigação deveria ser, principalmente, juntamente com isso, oferecer o crescimento sociocultural do povo, em congruência com o investimento destinado ao chamado progresso industrial e material da Nação.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL, Professor de filosofia da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. E-mail: j.airtontorres@hotmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: márcio.aracajuano@gmail.com.

³ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL, Professor de filosofia da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. E-mail: jose.anderson@professor.educ.al.gov.br.

No ano de 2014, em comemoração aos 80 anos do lançamento do Manifesto dos Pioneiros, o Ministério da Educação editou uma coletânea de textos organizados por: Célio da Cunha, Moacir Gadotti, Genuíno Bordignon e Flávia Nogueira, intitulada *O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Nela, a professora Lisete Regina Gomes Arelaro, diretora da faculdade de Educação da USP, traz na apresentação elogios à iniciativa do Ministério da Educação por esta homenagem ao Manifesto:

[...] Não só porque este foi o primeiro Manifesto brasileiro em defesa da educação pública como direito social de todos, mas porque ele expressa um movimento de intelectuais e educadores preocupados com o desafio republicano de concretizar o direito à educação em um momento ainda incipiente. Defenderam uma necessária expansão de vagas na educação escolar e se dispuseram a buscar consensos possíveis com grupos de diferentes formações e convicções sobre os rumos da educação brasileira, à semelhança do que estamos fazendo nos dias atuais (BRASIL, 2014, p. 4).

Dessa forma, é preciso compreender que mesmo naquele momento histórico alusivo ao octogésimo ano do surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o país, estando sob o comando de um governo com características socialistas, não havia ainda conseguido alcançar os ideários de uma educação nos moldes arquitetados pelos intelectuais que, em 1932, vislumbraram o desenvolvimento de uma educação no Brasil, destinando ao “povo e ao governo” os caminhos a serem seguidos, independentemente de afeições políticas e interesses econômicos. Preconizava-se que houvesse um pensamento em comum: o do crescimento sociocultural da sociedade e, conseqüentemente, a ascensão do país como nação desenvolvida, não apenas pela ascensão tecnológica, mas, prioritariamente, pela capacidade cognitiva da sua mão-de-obra produtiva de forma qualificada, formada em todas as etapas numa educação pública de qualidade ofertada pelo Estado nas esferas dos seus entes confederados.

Atualmente, o país vive sob o governo de uma política neoliberal que, reiteradamente, deixou claro que o viés econômico é mais importante do que as questões socioculturais. Sob esse aspecto, mais uma vez encontramos coincidências do tempo histórico vivido pelos Pioneiros, em que outros interesses diversos daqueles instituídos em 1932 rondam as esferas da educação. Percebeu-se que suas principais características estão destoando de uma educação que traga o benefício para a população em geral, sem distinção de raça, cor, etnia, crença religiosa ou ideologia política. Educação que na concepção de Fernando Azevedo deve contemplar alguns princípios básicos para atingir sua eficácia, ou seja:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p.45).

No entanto, as querelas que motivaram a cisão e as disputas decorrentes da manutenção de uma educação tradicional, tipicamente moldada num ensino religioso de formato escolástico, em oposição ao que pretendiam os signatários do escolanovismo, tendem a voltar à tona, tendo em vista que os interesses políticos atuais estão associados à condição centralizadora da então República de Vargas.

Nesse sentido, apartar interesses antagônicos dos princípios verdadeiramente educacionais é como relembrar a disputa entre os defensores de uma educação tradicional tipicamente jesuítica e aquela defendida pelos signatários do Manifesto da Educação Nova, para a qual a religião não deveria ser fundamento básico curricular. No dizer de Macário *et al.*, (2018), essa perspectiva incidia na religião enquanto peso fundamental da disputa, onde:

[...] a laicização representava imediata evidência, pois representava a mudança de hábitos culturais, o incentivo à produção, ao consumo,

a aproximação da ciência moderna, via institucionalização do saber em que o homem era o centro das relações de poder (MACÁRIO *et al.*, 2018, p.683).

Disputa esta que tipicamente investia à educação bases da liberdade de produção acadêmica voltada para o desenvolvimento da população sem distinção de classe social e/ou religião. Indo mais além, Macário *et al.*, (2018) ressalta que:

[...] o Manifesto é claro e objetivo ao afirmar que uma sociedade será perfeita quanto mais for pesquisada, portanto, deve ser cuidadosamente selecionada a elite intelectual. Agora, não mais pelo caráter econômico, mas pelas capacidades biopsicológicas que favorecerão a educação e o desenvolvimento (*Idem et al.*, 2018, p.689).

Nesse aspecto, Saviani (*apud* BRASIL, 2014, p. 20) relembra que “os princípios que orientam a organização desse sistema são assim enunciados: função essencialmente pública da educação; escola única; laicidade; gratuidade; obrigatoriedade e coeducação”. Ou seja, ainda prevalece o critério da laicidade como fundamento para o desenvolvimento das políticas públicas da educação, seja ela da educação básica ou universitária, evitando como isso que o ambiente de formação do saber propiciado pela escola pública seja confundido com interesses e disputas de crenças religiosas, ou de qualquer outra ordem, assim como que também seja levada em conta uma política de educação de Estado, e não de governo – o que muito vem impedindo o desenvolvimento da sociedade e, principalmente ,a ascensão social da classe trabalhadora pela educação formal.

Contudo, num país federativo, em que são constantes os interesses governamentais entrarem em rota de choque a todo o momento, a questão da educação passa a ser vista como plataforma governamental, assim como de interesse particular, dependendo dos ideários dos mandatários e do período que determinado grupo político esteja no comando, seja no âmbito federal, estadual ou

municipal. Isso leva a constantes mudanças em torno dos objetivos com a educação. Em vista disto, o Manifesto já alertava que:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p. 47).

Assim, sobre essa base comum que é a educação, não devem existir interesses diferentes daqueles voltados para uma unidade em torno da melhoria da educação nacional. No dizer de Saviani; “Pelo princípio da ‘autonomia da função educacional’, a educação deve ser subtraída aos interesses políticos transitórios, protegida de intervenções estranhas” (SAVIANI *apud* BRASIL, 2014, p.21) sendo, portanto, a educação uma política de Estado e não de governo. Nesse sentido, fica o alerta de que:

Entretanto, se novamente enveredarmos por disputas localistas, perdendo de vista o objetivo maior da construção de um Sistema Educacional sólido, consistente, regido por um mesmo padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do país sem uma única exceção, mais uma vez estaremos adiando a solução do problema educativo. E as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro (*Idem, apud* BRASIL, 2014, p. 32-33).

A educação pública e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

De acordo com Nunes (2010), Anísio Teixeira, um dos principais organizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova (1932), apontava para a preocupante questão que envolvia uma sociedade que migrava aceleradamente para o consumo de bens e materiais, buscando aí sua pseudofelicidade. O desenvolvimento da indústria e da produção em massa de bens e consumo requeria, na mesma medida, que o desenvolvimento do conhecimento humano e da sua cultura fosse diretamente proporcional. Nesse sentido, caberia ao Estado promover tal evolução através de uma educação que possibilitasse o saber às classes populares desprivilegiadas, imersas na pobreza e nas mazelas desta mesma sociedade. Em seu entendimento;

[...] Caberia ao Estado ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares. Ao lado dessa convicção, carregou também a incômoda questão que o acompanhou desde a juventude e que, já na maturidade, vislumbrava no seu ponto mais agudo: Qual a magnitude da pobreza brasileira? Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição de bens materiais, mas também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome. É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. Seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos civis: a cidadania organizada (NUNES, 2010, p.27).

Nesse sentido, é perceptível para Anísio Teixeira que, pela educação, pode-se chegar à solução da desigualdade enquanto problema social. Adicionalmente, grande parte dessa solução depende do interesse do Estado na promoção de política voltada para uma educação que prime pela qualidade de um ensino livre de intervenções externas, assim como de descontinuidades decorrentes de alternâncias governamentais, e até mesmo, dos interesses econômicos ligados à educação pública, ou mesmo, da falta dela. Sobre esse aspecto Silva nos fala que:

[...] a obra de Anísio Teixeira é um convite para que resgatemos o sentido da qualidade da educação no que tem de substantivo, ou seja, enquanto conjunto de transformações sociais que visam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, o que se faz decisivo e urgente, na medida em que a face menos explícita da autonomia que a escola brasileira goza hoje quanto ao seu projeto pedagógico, garantida pela atual Lei de Diretrizes e Bases (1996), é a que institui os estabelecimentos de ensino como alvo de concorrência e escolha dos pais. Essa escolha, no entanto, está condicionada pela desigualdade de acesso aos recursos materiais e simbólicos, provocando diferentes escolarizações. A afirmação neoliberal de uma educação de qualidade oculta o fato de que a alguns está destinada uma educação de maior qualidade que a outros (SILVA *apud* NUNES, 2010, p. 56).

Em vista dessa desigualdade, Fernando Azevedo, antes mesmo de redigir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), já apontava para a necessidade de uma educação transformadora. Entretanto, também apontava para a necessidade de uma democratização da sociedade que promovesse a diminuição ou, quiçá, a eliminação da distinção entre as classes sociais existentes, uma redução significativa da distância educacional entre a classe trabalhadora e a elite dominante. De acordo com Penna (2010), Fernando Azevedo indica a escola como esse caminho possível. Ou seja:

A necessidade de uma educação transformadora, capaz de contribuir para a democratização de oportunidades e capaz de ser também fator de dinamização da cultura, leva Fernando de Azevedo à investigação do papel da escola e das universidades e da sua função na história da educação no Brasil. Sua ambição é de que ela possa atuar como fator dinamizador em um projeto de reconstrução nacional, projeto esse visto como modernizador. Entenda-se, por essa palavra: industrialização e criação de possibilidades de tornar-se o Brasil um centro criador e não imitador de cultura (PENNA, 2010, p.106).

É evidente que muitos fatores decorrentes da mudança histórica, política e social do país não viabilizaram um projeto de natureza, como o do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Ele foi até onde era possível ir, na medida das suas possibilidades. Contudo, muito das suas intenções voltadas para a modernização do ensino e da educação vigoram até os dias de hoje. Assim, indo buscar nas próprias palavras de Fernando Azevedo⁴ os meios para compreender os limites da escola, veremos que:

A primeira conclusão a que nos levam os estudos sociais é a limitação do papel da escola na sociedade. De fato, confrontando o sistema pedagógico com o sistema social geral, e pondo, portanto, a escola em face do conjunto das instituições sociais, verifica-se o erro de visão a que nos habituou a concepção excessivamente larga e romântica do papel da escola, na vida social, em que atuam, colaboram e às vezes se chocam, exercendo uma pressão constante sobre o indivíduo, todas as outras instituições sociais. Se a escola é o “núcleo especial de educação”, instituído expressamente para “produzir um resultado que a direta participação do indivíduo na vida coletiva tornou, pela sua complexidade, precária, senão impossível”, não é menos certo que não é somente na escola, mas no lar, no templo, na oficina, na rua, que a sociedade marca o indivíduo com seus caracteres. Não é somente pela palavra que a sociedade modela, observa C. Bouglé; é muitas vezes pela força das leis, e, ainda mais vezes, pela própria força das coisas, por esse conjunto poderoso e obscuro de obrigações, pressões, atrações e tentações que às vezes, sem que se perceba e sem que o queiramos, orientam a nossa própria conduta [...] (AZEVEDO *apud* PENNA, 2010, p. 111-112).

Percebe-se, então, que os princípios da Escola Nova não se fundavam apenas em um ou outro aspecto isoladamente. Havia propósitos maiores instituídos pelos signatários do Manuscrito da Educação Nova, os quais versavam para além dos interesses imediatos daquela República que se iniciava. Buscavam, ao contrário, firmar bases sólidas para o verdadeiro progresso do país

⁴ AZEVEDO, Fernando. Novos caminhos e novos fins, *In*: PENNA, 2010, pp. 111-112.

através da educação e do seu povo, indistintamente. Mas, para que isso pudesse dar certo, era primordial que o desapego dos interesses religiosos, políticos e econômicos com a educação pública fossem autênticos.

Nesse sentido, justamente no tocante à busca dessa equidade numa sociedade tão desigual, é que a marca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ainda se faz tão presente e ativa nos tempos atuais. Uma luta que ainda se desbrava no cenário nacional visto os desencontros de quais realmente são os objetivos que se pretende alcançar com a educação institucionalizada. Em vista a esse norteamento indefinido dos governantes de hoje, em dezembro de 1931, na então IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, os Pioneiros já tomavam rumos e diretivas para suplantar as dificuldades de um efetivo sucesso do movimento escolanovista. Segundo Azevedo (2010);

[...] Já havia chegado o momento de definir, circunscrever e dominar o programa da nova política educacional por uma vista orgânica e sintética das modernas teorias de educação, na qual, extraída a essência das doutrinas, se estabelecesse o “novo sistema de fins sobreposto ao sistema de meios” apropriados aos novos fins e necessários para realizá-los. Esse documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos “da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente, as normas básicas e os princípios cardeais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua tranquilidade, sua energia e sua própria vida; e um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p.24).

Portanto, percebe-se que o interesse dos Pioneiros da Educação Nova com a divulgação do Manifesto não estava especificamente ligado aos interesses de uma determinada classe econômica ou política. Indo além dessas questões, buscou sistematizar junto ao “povo e ao governo” uma nova política de educação voltada às práticas modernas de uma educação inovadora, que atendesse não apenas às necessidades do Estado, mas, principalmente aos clamores e anseios de uma população carente de educação. Contudo, uma série de descaminhos acabou por dificultar seus princípios e bases e colocou em risco seus ideários. Em vista disso, Saviani (2012) assinala que:

[...] o papel da “Escola Nova” antes descrito se manifestou mais nitidamente no caso da América Latina. Em verdade, na maioria dos países dessa região os sistemas de ensino começaram a assumir feição mais nítida já no século XX, quando o escolanovismo estava claramente disseminado na Europa e principalmente nos Estados Unidos, não deixando em consequência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano. Portanto, a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as “deficiências” da Escola Tradicional, dava força a ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos (SAVIANI, 2012, p.10-11).

No entanto, é importante frisar que, se não houve o êxito esperado dos ideários imaginados pelos escolanovistas para a escola pública, houve, contudo, o aproveitamento dessa pedagogia nova pelo setor econômico ligado à rede privada de ensino. Isso demonstra a falta de interesse e, principalmente, de investimento público para proporcionar à sociedade como um todo uma escola moderna e inovadora. Nesse sentido, ainda sobre a escola nova, Saviani (2012) ressalta que:

O tipo de escola descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p. 09-10).

Ora, aqui é perfeitamente compreensivo o quanto a falta de investimento colaborou não apenas com a carência da infraestrutura do aparelho educacional do Estado, em todos os seus níveis, bem como com a conseqüente formação deficitária do quadro de professores, além da falta de continuidade dessa formação e do apoio a outros profissionais capacitados, ligados à educação como um todo, dificultando o seu efetivo desenvolvimento e, com isso, a eficácia do ensino e da educação.

Ao contrário das expectativas esperadas pelos escolanovistas, notadamente, o que fora feito a respeito do modelo de educação revolucionário para os moldes da época – e mesmo depois de sua implantação em alguns setores educativos – resultou do desvirtuamento das suas diretrizes, e por fim, o seu fracasso. Contudo, os ideais dessa Nova Escola, uma escola ativa, permaneceu ao longo do tempo. Caso fossem aplicados conforme o estabelecido no Manuscrito dos Pioneiros da Educação Nova

(1932), teria elevado a escola pública a outro patamar educacional e, conseqüentemente, um outro tipo de sociedade teria se estabelecido nesse país. Isso pode ser verificado no próprio teor do Manifesto dos Pioneiros, quando se descreve a unidade da função educacional. Ou seja:

[...] De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”. Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em conseqüências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p.46).

É importante também, na análise específica do que concernem os propósitos da Escola Nova, salientar que, numa sociedade capitalista, que historicamente usurpa a classe trabalhadora, e que encontra na falta de uma educação de qualidade os meios de sua dominação, não só pela ignorância de conhecimentos culturais de seu povo, como também pela dependência e sujeição dos vínculos trabalhistas dessa sociedade ao mercado, em que persiste o antagonismo de classes e o privilégio de uma elite dominadora. Esta, em muitos casos, está vinculada às esferas institucionais do Estado e, portanto, não compactuando com o advento de uma escola pública, gratuita, de qualidade e para todos. Isso que já era

previsto pelos visionários do Manifesto da Escola Nova, quando antecipavam uma autonomia financeira destinada à educação pública, apontando inclusive as inoperâncias desse sistema sem essa garantia de independência, ou seja:

[...] Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isso, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (*Idem, et al.*, 2010, p. 47).

De fato, investir em educação custa caro, e o retorno desse investimento, além de ser em longo prazo, pode custar aos governantes um preço ainda mais alto: o de uma sociedade esclarecida e com autonomia para decidir sobre o seu próprio destino social. Com isso, esses mesmos governantes poderiam vir a pagar pelo preço do descaso dado ao povo pela falta de uma educação adequada. A prova de que esse tipo de investimento teria um resultado favorável à qualidade do ensino e da aprendizagem é a de que o setor privado apostou em sua eficácia e extraiu dele proveitos, aumentando ainda mais a distância entre aqueles que recebiam esse tipo de educação nas escolas da elite, daqueles que, relegados ao desprezo da educação pública, mesmo cabendo ao

Estado a obrigação de oferecer um ensino de qualidade a sua sociedade. Como bem se vê nas palavras de Saviani (2018):

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar, impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (SAVIANI, 2018, p. 26).

Voltando ao cerne da questão, a saber, as motivações da inoperância do Estado para a melhoria e qualidade da educação pública ao longo de décadas. Parte substancial desse fenômeno origina-se própria essência da sociedade a qual ela está vinculada. Como nesse caso específico é a sociedade de mercado, em que o privilégio de uma classe sobre as demais é marca predominante, tem-se que os interesses dessa classe específica, por manter vínculos com as esferas estatais, proporciona meios para que a máquina pública entrave os investimentos necessários. Com isso, não há progresso na cultura e no ensino dessa parte da população, marginalizada e destinada ao serviço e à obediência. Por essa razão, a escola pública, em que a cultura escrita é produzida e o desenvolvimento do saber é alcançado, passa a ser vista em segundo plano. Tal fato histórico é também ressaltado por Saviani (2018):

[...] a cultura escrita não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada. Portanto, requer, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, isto é, institucionalizadas, o que fez com que, na sociedade moderna, a escola viesse a ocupar o posto de forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2018, p. 33).

Portanto, a dificuldade do Estado em promover uma sistematização do ensino aos moldes da proposta dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) não se deu apenas pela falta de recurso financeiros do Estado. Outras questões, a exemplo do próprio risco com a erradicação do analfabetismo, também colaborou para que o país não adotasse medidas de implantação dessa nova educação e de seus princípios progressivos que visavam ao desenvolvimento da classe trabalhadora, conforme fora implantado em outras nacionalidades como bem questionado no próprio Manifesto dos Pioneiros:

[...] De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p. 35-36).

Tais questionamentos ainda pairam no ar, quando é colocado na balança os prós e os contras do que uma educação gratuita, de qualidade e para todos pode fazer com o grau de discernimento da sua população. Resultado em que a elite dessa sociedade, associada aos interesses governistas, não quer apostar. Por isso, continuaremos ao longo de muito tempo buscando que haja uma política pública séria para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. O fato é que, no intuito de se justificar mudanças, são promovidas reformas e mais reformas na educação, as quais, efetivamente, ao longo do

tempo, só produzem um caminhar em círculo, que não leva a lugar algum quando o assunto é promover a melhoria do ensino público. Algo bem denotado por Saviani (2018):

[...] o Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que implantaram os respectivos sistemas nacionais de ensino tanto na Europa como na América Latina, como o ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai. Estes equacionaram o problema na passagem do século XIX para o XX. O Brasil já ingressou no século XXI e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2018, p. 38-39).

É nessa mesma medida que Saviani (2018) traça um escopo da educação no Brasil, do investimento ao longo do tempo e dos índices alcançados, ou melhor, não devidamente alcançados com o ensino nas diferentes esferas dos entes federativos, clarificando os reais motivos que demandam o atraso da educação pública no país. Ou seja:

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, houve, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5% em 1936; os estaduais reduzem-se de 15% para 13,4% e os municipais ampliam-se de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (artigo 156). Essa vinculação orçamentária foi

retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

A Constituição do regime militar, de 1967, e a Emenda de 1969 voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constata-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6%, em 1965, para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se outro mecanismo de burlar essa exigência. Foram criadas novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (CIDE). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação. Além disso, instituiu-se a Desvinculação das Receitas da União (DRU), que permitia subtrair 20% das vinculações orçamentárias (*Idem*, 2018, p. 41-42).

Considerações finais

Ficando claro, portanto, que não basta que sejam criadas leis para o investimento em educação, sempre existirá os mecanismos elaborados por aqueles que assumem periodicamente os governos do Estado para burlar as mesmas leis em vigor, ou criar novas leis ou artifícios para postergar suas responsabilidades em promover a valorização do ensino público e, com isso, engendrar a autonomia e o esclarecimento das camadas inferiores da sociedade.

Ora, mesmo numa sociedade capitalista, em que a limitação do saber da classe trabalhadora é vista como fundamental para a acumulação de capital por parte da elite, sabemos que, com o

advento da industrialização, o conhecimento educacional passa a ser encarado como algo necessário para o desenvolvimento das indústrias e da riqueza do país. Portanto, ofertada à sociedade de uma forma ou de outra, a educação torna-se parte da natureza humana. Dessa forma, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p.11).

No entanto, mesmo sendo considerando a educação como parte necessária para a produção material, assim como meio para realização de trabalhos cada vez mais complexos, ela não recebeu ao longo da história do desenvolvimento do país os mesmos investimentos destinados aos demais setores produtivos. Mesmo que:

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (*Idem*, 2011, p. 12).

Todavia, a disseminação de um saber erudito para as camadas populares pode gerar consequências desastrosas para as classes dominantes, da mesma forma que para os mandatários do poder estatal. Com isso, limitar o acesso à escola, e mais ainda, não valorizar o processo de educação escolar com os devidos investimentos ou uso adequado dos valores tributáveis constantes em leis para a sua melhoria incorre não apenas em ingerência com os recursos públicos, mas, possivelmente, parte de um projeto subliminar de manutenção das camadas populares na ignorância

da sua própria identidade humana, privando-as de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. A história da educação pública do nosso país ainda não foi encerrada. Por isso, antes que ditem seu ponto final, haverá de existir muita resistência.

Referências

AZEVEDO, F. et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. (Coleção educadores).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. 220 p. MACÁRIO, Edilânio Rodrigues; BANDEIRA, Ítalo Ramon Santos; MOURA, Kátia Maria de. **Leituras Acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova De 1932: Uma Análise para além da Educação**. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.12, N. 41, p. 677-692, 2018 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, (Coleção Educadores) – Recife: 2010. 152 p.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, (Coleção Educadores) – Recife: 2010. 162 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação** [livro eletrônico] – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

**ENSINO REMOTO SEM TECNOLOGIA:
uma prosa sobre a vivência escolar diante da pandemia da
COVID-19 e o impacto de uma aula sem *feedback***

Gildimar Guilherme da Silva¹
Elaine Paula Gonçalves Alencar²
Claricy Alves Silva³

A pandemia do novo coronavírus mudou drasticamente o modo de viver da sociedade atual. As medidas restritivas adotadas para conter a disseminação do vírus afetaram a economia, a saúde, o lazer e a educação, com o fechamento de escolas, igrejas, alguns órgãos públicos, shoppings, lojas, bares, restaurantes, academias, salões de beleza, barbearias, hotéis; com a suspensão das atividades de turismo e festas, dentre outras providências. Foram permitidas apenas as atividades de setores considerados essenciais, como, por exemplo, postos de combustível, supermercados, padarias, farmácias, clínicas médicas e veterinárias, hospitais, entre outros.

Tal cenário estabeleceu-se após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar, em 11 de março de 2020, a situação de pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Em Alagoas, especificamente, após o primeiro

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFAL). Mestre em Filosofia (PROF-FILO/UFPE). Graduado em Filosofia (ISTA – BH/MG). Professor na rede Estadual de educação de Alagoas. Currículo Lattes:<<http://lattes.cnpq.br/1580436804838705>>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4876-9682>>.

² Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO/UFAL). Graduada em Biologia (UNEAL). Professora na rede Estadual de educação de Alagoas. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3093903059674028>>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8070-3202>>.

³ Mestre em Matemática (PROFMAT/UFAL). Graduada em Matemática (UNEAL). Professora na rede Estadual de educação de Alagoas. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4617566270401401>>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-8522-7578>>.

decreto, que declarou a situação de emergência no estado e estabeleceu condições para intensificar as medidas de enfrentamento à emergência de saúde pública, em 20 de março de 2020 (ALAGOAS, decreto nº 69.541). Nesse momento, tínhamos 6 casos confirmados no estado⁴; entretanto, segundo o próprio governador Renan Filho, o estado precisava ganhar tempo para preparar a rede hospitalar para enfrentar a pandemia.

Uma das medidas adotadas pelo governo de Alagoas para conter a disseminação do vírus foi o fechamento das escolas, em 20 de março de 2020. Tal conduta embasou-se em estudos anteriores, comprovando que o fechamento das escolas poderia reduzir em até 50% o poder de disseminação do vírus, conseqüentemente, das mortes por COVID-19, visto que, segundo Sanz, Sainz e Capilla (2020, p. 6):

O estudo dirigido por David Earn da Universidade McMaster, e publicado pela revista *Annals on Internal Medicine*, analisa a epidemia de gripe de 2009 na província canadiana de Alberta, mostrando que o encerramento das escolas reduz o contágio em 50% e foi vital para a superação da crise.

O grande problema foi a falta de planejamento e investimentos na educação para enfrentar o grande desafio do ensino remoto. Nele, as escolas da rede estadual e grande maioria das redes municipais permanecem fechadas até a finalização do mês de julho, por falta de estrutura e condições necessárias para garantir a segurança da comunidade escolar.

Deste capítulo, focaremos nosso estudo partindo da realidade das escolas estaduais de Alagoas. Como medida inicial, a Secretaria de Educação de Alagoas antecipou o recesso escolar de todas as escolas da rede de 23 de março para 03 de abril de 2020. Nesse primeiro momento, pouco se sabia sobre a disseminação e

⁴ PORTAL G1 AL. Coronavírus: Alagoas tem 6 casos confirmados, diz secretário da Saúde. TV Gazeta de Alagoas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/alagoas/noticia/2020/03/20/coronavirus-alagoas-tem-6-casos-confirmados-diz-secretario-da-saude.ghtml>>. Acesso em: 01 set. 2020.

letalidade do vírus, o que fez com que grande maioria das comunidades escolares acreditassem que, depois do recesso, tudo voltaria ao normal – apenas um dos enganos.

Após o recesso, começaram pequenas mobilizações e estudos sobre recursos tecnológicos que permitissem a comunicação entre professores e estudantes. Inúmeras foram as descobertas, mas praticamente todas elas dependiam da conectividade de estudantes, além do uso de dispositivos tecnológicos. Assim, esbarramos em um outro problema: a desigualdade social de nossos estudantes, consequência da má distribuição de renda do nosso país, comprovada com os dados do IBGE, que apontam que, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), assim como no rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*, somos o último estado do país com índice de 0,631 (2010) e rendimento de R\$ 731 (2019).

Tal cenário exigia grandes mudanças na educação, uma vez que nossos estudantes e professores não estavam preparados para o ensino remoto. De fato, já tínhamos ouvíamos muito sobre o ensino a distância, mas quase sempre voltado para o ensino superior, em que existe, ou demonstra existir, suficiente organização, regulamentação e distribuição clara dos papéis de cada um dos envolvidos no processo. Estávamos diante de um grande desafio: dar continuidade às atividades escolares no contexto de isolamento social, com alunos conectados e desconectados, ou seja, as individualidades dos estudantes ficaram ainda mais notórias.

Professores buscando formação na área de tecnologias educacionais que pudessem ser aplicadas nesse período remoto, com alunos conectados e, ao mesmo tempo, buscando meios pedagógicos que facilitassem o processo de ensino aprendizagem daqueles que recebiam como únicos meios de aprendizagem o livro didático e quinzenalmente o roteiro de atividades impressas. Esse era o grupo de alunos mais prejudicado, já que não dispunha de nenhum outro meio de interação com os demais colegas da turma e professores, que, por diversas vezes, tiveram que se calar diante das dúvidas e dificuldades.

Nessa perspectiva, surgia a aprendizagem telepresencial. Para Camargo e Daros (2021), aprendizagem telepresencial é um processo de ensino e aprendizagem intencional que o ocorre por meio da reunião de professores e estudantes conectados de forma síncrona, em uma sala virtual, impulsionada pelo uso dos aplicativos de web-conferências existentes, como forma de diminuir o distanciamento entre alunos e professores, com isso aumentando a interação.

Entretanto, infelizmente sua eficácia não atendia à grande maioria dos estudantes, que não dispunha de dispositivo móvel e/ou acesso à internet. Isso deixou esse grupo de alunos mais uma vez às margens de um processo ensino e aprendizagem dignos. Estudos apontam que o uso das tecnologias educacionais diminuiu os prejuízos causados pela ausência do ensino presencial e pela diminuição dos dias letivos, desde que tenhamos professores preparados para este fim – isso não foi nossa realidade, e maioria dos estudantes das escolas públicas não estavam conectados.

A formação de professores no uso das metodologias online e sua interação no processo de aprendizagem são fundamentais para o êxito. Têm que saber como se faz a formação online, aprender metodologias adequadas, personalizar a docência e, inclusivamente, criar os seus próprios recursos educativos. (SANZ, SAINZ & CAPILLA, 2020, p. 10).

Na verdade, o que vivenciamos nas escolas públicas de Alagoas são possibilidades de ensino em que alunos e professores estariam em ambientes diferentes, como o ensino a distância e ensino híbrido. Muitos até confundem as nomenclaturas e definições, mas sabemos que ambos exigem preparação de alunos, professores e família, além da presença de recursos tecnológicos.

No ensino a distância, o professor assume o papel de consultor do aluno, estando à sua disposição para esclarecer dúvidas e encaminhar suas atribuições. O aluno, por sua vez, precisa ser proativo, disciplinado e ter autonomia para exercer seu papel,

características que, muitas vezes, não estão presentes em crianças e adolescentes.

Já o ensino híbrido é uma proposta mais adequada para educação básica. Segundo Bacich (2020), o ensino híbrido é uma abordagem que considera a interação entre o que é realizado online (ou remotamente) e o que é realizado em uma relação face a face com o educador, no espaço físico da escola. Essa interação, mais do que unir atividades remotas e presenciais, tem como foco a personalização e, para isso, considera o estudante no centro do processo.

Apesar de estarmos distante de uma proposta real de ensino híbrido nesse momento de aulas remotas, em que ainda é possível, o encontro presencial seria ideal para promover uma aprendizagem significativa, mesmo num contexto em que a maioria dos estudantes não possuem conexão diária.

O impacto da pandemia da COVID-19 na vivência escolar

Há tantos decretos estaduais instando o que pode e não pode ser feito na educação; o que compete à escola enquanto espaço educativo fazer nesse contexto pandêmico; o que pode ser feito com os recursos disponíveis, nem sempre ao alcance de todos... Todavia, nenhum deles foi capaz de dizer ou possibilitar que seja dito o que está do lado de lá, do lado externo à realidade escolar.

Mediante a várias e repentinas mudanças que impactaram a vida social, destacamos a abrupta alteração da rotina familiar. Nesse contexto, torna-se imperativo o ajustamento dessa rotina a nova realidade posta. Essa nova rotina deve ser redefinida por seus membros, de modo a priorizar, sobretudo, uma rotina em relação ao sono, à alimentação e às atividades escolares das crianças (UFPB/PROGEP, 2020).

Mensurar esse impacto, ou apenas um fragmento dele, possibilitará que outros debates surjam sobre os efeitos, positivos e negativos, advindos do fechamento das escolas, modalidade

presencial, desde 21 de março de 2020 até 15 de agosto de 2021, momento que iremos mencionar mais adiante.

Fechar uma escola ou centenas delas resultará em possíveis abandonos escolares. Diante disso, precisamos pensar o que fazer para que o aluno continue a estudar noutros espaços, para que continue o processo educativo além da sala de aula como uma experiência possível para o contexto atual, reduzindo assim o impacto educativo e social.

Novas metodologias foram sendo implementadas, outras tantas foram adaptadas para dar conta do contexto de uma pandemia que começava e não tinha uma data para terminar. Fazíamos previsões, mas o retorno ao presencial era reagendado, o número de casos – contaminados e mortos – crescia cada vez mais. Estava diante de nós uma sentença anunciada.

De um lugar antes impensado e que agora era mais do que uma teoria sobre educação, a prática de novos saberes educacionais se misturava às teorias. Tratava-se de um pensar e fazer concomitante, uma nova realidade escolar que ultrapassava os muros da escola.

Perguntamo-nos inúmeras vezes nos encontros virtuais, horário de HTPC⁵, sobre o impacto da pandemia na aprendizagem do aluno, se o formato adotado conseguia dialogar com os saberes vigentes, se o roteiro adotado como caminho possível para manter a escola viva conseguia chegar ao aluno e se esse conseguia tecer diálogos com a realidade em que estava inserido, substituindo as aulas presenciais.

Como resposta para tantas perguntas, refletíamos sobre como “o ensino a distância exigia maior grau de compromisso e disciplina” (SANZ, SAINZ & CAPILLA, 2020, p. 09). Também, refletíamos sobre o papel que tínhamos nessa jornada, que nos convidava a caminhar, tantas vezes, por caminhos desconhecidos, trilhando saberes, acontecimentos e experiências antes impensadas.

⁵ Horário Pedagógico do Trabalho Coletivo.

Na escola – antes da pandemia –, o aprendizado seguia um modelo pedagogicamente estabelecido, atendendo às necessidades singulares dos que ali coabitavam. Já no ensino a distância e sem acesso à tecnologia, restava apenas o roteiro para mediar os caminhos possíveis, este em sua maioria adaptado para os alunos que não tem acesso aos recursos tecnológicos.

Dadas as condições socioeconômicas de grande parte dos alunos, o roteiro era entregue no formato impresso e o aluno por vezes ficava sem acesso ao diálogo com o professor, acabando por buscar respostas prontas, fazendo do roteiro uma receita a ser cumprida, sem uma reflexão sobre o que estava sendo feito.

As famílias não sabiam como lidar com essa nova realidade, não fazia parte da estrutura familiar educar seus filhos em casa, tecendo um conhecimento que atravessa as fronteiras visíveis e invisíveis, construindo um novo jeito de ensinar e aprender, acreditando que esse novo contexto era algo a ser superado num curto espaço de tempo (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020).

Muitos roteiros voltaram sem respostas, a linguagem – a metodologia – não conseguia deixar claro para o aluno qual era a proposta ali descrita. Algumas atividades online também passaram por esse processo. As falhas na execução provocadas pelo desconhecimento das ferramentas tecnológicas e por algumas atividades mal planejadas, sem ajustes para o novo contexto, provocaram algumas lacunas, espaços que foram sendo ocupados e reajustados no decorrer do percurso.

A vivência escolar foi afetada. A sala de aula passou a ser um espaço improvisado nas nossas casas e já não conseguíamos diferenciar e, muitas vezes, separar o momento que estávamos trabalhando do momento em que estávamos em família. Foi difícil criar uma rotina de trabalho em casa, fazer da nossa casa a sala de aula. Aqui, referimo-nos à casa, porque sabemos que a grande maioria dos professores não tem um espaço destinado para trabalhar ou estudar em suas residências.

Improvimosos os lugares possíveis para que a aula acontecesse, para que a distância fosse ficando cada vez menor,

para que tantos alunos não desistissem, pois sabíamos da vulnerabilidade de alguns e descobrimos a de tantos outros, exposta pela pandemia.

A vivência na escola assumiu uma nova roupagem. Por uma tela conectada à internet, adentrávamos à casa dos nossos alunos, conhecíamos espaços improvisados assim como os nossos, e conhecíamos a realidade de outros tantos que não dispunham de nenhum lugar para que a aula acontecesse, seja lugar físico ou tecnológico. Para esses, a distância era mais longa. Escrevíamos roteiros, nos comunicávamos por roteiros (cartas), em que seguíamos temáticas interdisciplinares.

A vivência escolar desperta e inquieta a cada um de nós que faz da escola um espaço para tecer os saberes, um espaço capaz de multiplicar as experiências permitindo assim que a vida aconteça. Este texto é a materialização de uma pequena ideia/experiência entre professores que se colocam na missão de tecer um texto sem dizer eu, mas em cada parágrafo externar a coletividade.

Aula sem feedback, como acontece?

A comunicação é um elemento crucial nas relações humanas. Na escola, mais especificamente dentro da sala de aula, ela permite a compreensão de como está se dando o processo de assimilação de novas informações e a construção de conhecimento do aluno. Nesses momentos, o *feedback* é fundamental para que a comunicação se efetive. Em razão da pandemia do novo coronavírus, que ocasionou novas formas de ensinar e aprender, o *feedback* foi uma ferramenta que teve utilização reduzida, em razão de inúmeros fatores, culminando na distância entre aluno e professor.

Inicialmente, o termo *feedback* foi utilizado na área de biologia para referir-se ao processo de resposta que o organismo realiza após interagir tanto com o ambiente, quanto com os outros órgãos e sistemas. Posteriormente, o termo começou a ser amplamente utilizado em diversas áreas. Apenas com o behaviorismo, o termo *feedback* passou a ser usado na área de ensino e aprendizagem.

Na teoria behaviorista, porém, o *feedback* não desempenhava uma função corretiva, não sendo utilizado como uma ferramenta que pudesse conduzir o aluno ao caminho correto, à reflexão de seu desempenho. Dessa forma, estava limitado em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Apenas a partir do cognitivismo, nas décadas de 70 e 80, o *feedback* adquiriu uma nova função. O “erro” deixou de ser simplesmente descartado, passando a ser uma fonte de referência sobre os processos cognitivos do aluno. Enfim, tornou-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Feedback é o conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas, como exercícios de casa, trabalhos extraclasse e contribuições em sala de aula. Vale ressaltar que o *feedback* pode ser fornecido não apenas pelo docente, mas também por um colega ou até por outra pessoa externa ao processo de aprendizagem.

Em ambientes educacionais presenciais, o *feedback* ocorre naturalmente, mesmo que de maneira sutil e desprezível, no decorrer das aulas. A própria expressão facial do aluno já evidencia o entendimento ou não do conteúdo pelo aluno, já denota a real interação do aluno com o objeto de aprendizagem. O auxílio que o professor presta no momento da resolução de um exercício, ou em orientações no andamento de um projeto, também o fornece para o professor. Dessa maneira, o *feedback* é uma ferramenta importante e deve assumir um papel formativo/avaliativo no contexto educacional.

Conforme citado anteriormente, a pandemia do novo coronavírus trouxe, através das readequações no modo de ensinar e aprender, uma problemática da falta de *feedback* nos dois sentidos, entre alunos e professores. Tanto no contexto de aulas remotas para quem tem acesso à internet, quanto para os alunos que precisam da utilização de atividades remotas, o *feedback* (com a falta de comunicação do processo de aprendizagem) não ocorre como deveria, impedindo uma avaliação formativa mais adequada e mais precisa, uma vez que ele influencia diretamente a qualidade e a intensidade da interação entre os envolvidos no processo. Fica

claro que o *feedback* é ainda mais aguardado no ensino remoto, do que no ensino presencial.

A própria aprendizagem significativa, que necessita de uma interação com o mundo do aluno para perceber sua realidade e verificar seus conhecimentos prévios e vivências, também fica comprometida.

Em nossas experiências, percebemos que o mínimo de *feedback* do aluno em um momento de aula síncrona, seja apenas uma resposta curta pelo chat da ferramenta digital utilizada, quer seja oralmente, utilizando o microfone, já é motivo de comemoração. Mesmo em interações curtas, ele possibilita perceber reais avanços e dificuldades, para fazer intervenções pedagógicas necessárias. Nesses momentos, conseguimos fornecer uma devolutiva coletiva, em relação às ações, às aprendizagens que eles tiveram, além de auxiliar melhor quanto às dúvidas recorrentes.

De todo modo, o *feedback* ocorre nos dois sentidos, funcionando como uma forma de aperfeiçoar o que está sendo produzido e de incentivar a percepção que o próprio aluno pode vir a ter sobre suas próprias atividades.

Em se tratando das devolutivas do professor para o aluno, muitos são os problemas que impossibilitam aos alunos a execução das tarefas em tempo hábil. Na verdade, muitos são os fatores que atrapalham o próprio desempenho do aluno na resolução das atividades. Algumas delas são: falta de apoio do professor de maneira satisfatória, falta de estrutura da família (grande parte dos pais são analfabetos, não dispendo de conhecimento didático suficiente para tal, não têm habilidade com recursos tecnológicos), falta de estrutura tecnológica para pesquisar os conteúdos ou acompanhar as aulas, falta de equipamentos para todos da casa e, adentrando no campo socioemocional, a falta de maturidade e autonomia.

As devolutivas no ensino remoto têm acontecido de maneira super “atrasada” ou superficial, porque fica inviável dar o *feedback* de forma individual a cada aluno.

Dessa forma, de algum modo e por algum motivo, o professor não tem uma resposta adequada sobre a aprendizagem do aluno. Em

efeito cascata, o aluno não consegue dar um *feedback* do seu processo ativo, por conta dos inúmeros fatores já citados acima. Tem sido angustiante o não retorno do entendimento e da construção do conhecimento do aluno, porque isso impossibilita uma readequação das formas de ensinar e de facilitar a aprendizagem.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o *feedback* tem caráter formativo e avaliativo, sendo empregado como componente primordial do processo de ensino-aprendizagem. Nessa metodologia, o professor facilitador pode empregar o *feedback* individual das atividades do aluno e do grupo no qual ele realiza maior parte das atividades do projeto. Ele ocorre verbalmente a cada reunião com o grupo e após a publicação do artefato final (*podcast*, vídeo, peça de teatro...).

Uma das soluções encontradas foi se apoiar em ferramentas digitais, utilizando suas funcionalidades para a “obtenção” de notas, viabilizando a devolutiva. O *Google Sala de Aula* tem sido utilizado para compartilhar o roteiro de estudos da quinzena, bem como para receber as atividades feitas, através do *Google Formulário*. Os aplicativos de comunicação *Google Meet* e *WhatsApp* são utilizados também para comunicação em tempo real e interativas. O importante é não deixar o *feedback* de lado.

Retorno às aulas, quem volta e como volta?

Após de 17 meses de escolas públicas fechadas e de atividades escolares remotas, muitas vezes ineficazes e exaustivas, tanto para os alunos quanto para professores, pouco se sabe sobre o retorno das aulas presenciais.

São muitas dúvidas, já que as escolas não têm estrutura física e recursos humanos necessários para garantir a segurança da comunidade escolar. Além disso, existem poucas orientações por parte da liderança, por maior que seria o ministério da educação e a secretaria de educação do estado de Alagoas.

No dia 06 de julho do corrente ano, foi publicada a PORTARIA/SEDUC Nº 9.975/ 2021, que institui o Retorno às aulas

presenciais na Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. Nela, estabelece-se uma previsão de retorno híbrido para dia 16 de agosto, com revezamento inicial semanal de 50% dos estudantes. Esse mesmo documento, no seu art. 1^a - parágrafo único, o que seria: “Ensino Híbrido compreende o desenvolvimento de atividades pedagógicas realizadas de forma presencial e não presencial, para os estudantes de uma mesma turma”. Essa notação constituiu motivo de dúvidas entre os estudiosos e pesquisadores, uma vez que ensino híbrido é uma abordagem que vai muito além do que foi descrito, já tem foco na personalização do ensino e tem como potencializador os recursos tecnológicos.

Estudando a portaria, percebemos que algumas particularidades necessárias para esse possível retorno não foram contempladas, tais como: os servidores que não receberam a segunda dose da vacina contra a COVID-19 deverão retornar às atividades presenciais? Os servidores com comorbidades terão alguma forma alternativa de exercer suas atividades profissionais? Os alunos com comorbidade, ou com casos de comorbidade na família, serão obrigados ao retorno híbrido? O transporte escolar foi preparado para esse retorno? Os professores cumprirão 100 por cento da carga horária na escola com atividades presenciais? Os direitos de aprendizagem dos estudantes serão respeitados? Como será a comunicação entre os estudantes que estarão em casa relativamente aos que estarão na escola? Como proceder com a possível recusa e rejeição de alguns pais e responsáveis a esse retorno?

Outra preocupação que aparentemente não está sendo levada em conta é processo de readaptação de alunos e professores nesse retorno. Do mesmo jeito que todos foram retirados abruptamente das escolas serão colocados de volta, não são levadas em conta as adaptações físicas e psicológicas destes membros escolares. Pedese que professores e a comunidade escolar acolham e tenham empatia com os estudantes, mas quem vai acolher e ter empatia com os servidores, sendo seres humanos com angústias, insegurança e medo que desde o início da pandemia sofrem para se adaptar a essa nova realidade?

Neste momento, temos muitas dúvidas e poucas respostas. Isso só aumenta a angústia dos professores que, durante todo esse período, fizeram o possível para que a educação continuasse, muitas vezes com recursos próprios e abrindo mão de seu lar para transformá-lo numa sala de aula – mesmo diante da desvalorização histórica da sociedade em relação à classe, situação agravada com a pandemia, pois, para muitos, estamos há 17 meses sem trabalhar.

Estamos regressando ao ensino presencial. Cada escola está se adaptando para receber os alunos, seguindo os protocolos de biossegurança. Vivenciamos uma nova escola, com novos hábitos. Diante disso, sabemos que “toda essa situação é nova para as famílias e para as escolas” (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 164), e que o novo foi tecido por acontecimentos e experiências com as quais iremos coabitar no espaço escolar.

Após 17 meses sem ir à escola, perguntamo-nos sobre os efeitos provocados pelo fechamento das escolas sobre os saberes plurais, sobre as vivências extraclasse, sobre os saberes mínimos, sobre as experiências infinitas tecidas fora da escola e sobre os caminhos que serão trilhados a partir dessa nova realidade que se desvela.

Partilhamos até aqui uma luta contra a COVID-19 e vamos continuar lutando para que todos possam regressar às aulas em segurança, para que nenhuma criança ou adolescente fique fora da escola e para que, um dia, talvez estejamos vivos para receber respostas a todas as perguntas que agora vão surgindo.

Referências

ALAGOAS. **Portaria Seduc 9.975/ 2021** - Institui o Retorno às aulas presenciais na Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas. 2021. Disponível em: <<http://educacao.al.gov.br/images/>

PORTARIA_SEDUC_N%C2%BA_9.975_2021_Institui_o_retorno_presencial_da_aulas_escolares.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ALAGOAS. **Decreto nº 69.541**, de 19 de março de 2020. Maceió. Diário Oficial de Alagoas. Ano 108 - Número 1287. Disponível em: <<https://anajure.org.br/wp-content/uploads/2020/04/alagoas-decreto-estadual-69-541-19-03-2020.pdf>>. Acesso em: 01 de set. 2020.

BACICH, Lilian. **Ensino híbrido**: esclarecendo o conceito. In: Inovação na educação. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A SALA DE AULA DIGITAL: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAROS, Fernanda de Andrade Galliano; PRADO, Maria Rosa Machado. **Feedback no processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456_9283.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GROSSI, Marcia Gorett R., MINODA, Dalva de S. M., & FONSECA, Renata G. P. **Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. 2020. In: Teoria E Prática Da Educação, 23(3), 150-170. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE, **Cidade e Estados/Alagoas**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al.html>>. Acesso em: 01 de set. 2020.

SANTOS, Victor. Ensino remoto: como ficam as devolutivas e feedbacks aos alunos? Revista Nova Escola. 22 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19751/ensino-remoto-como-ficam-as-devolutivas-e-feedbacks-aos-alunos>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SANZ, Ismael; SÁINZ, Jorge; CAPILLA, Ana. **Efeitos da Crise do Covid-19 na Educação**. Organización de Estados Iberoamericanos

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2020. Disponível em: <<https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica:** o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19: Contribuições do Todos Pela Educação para qualificar o debate público e apoiar os gestores frente ao futuro processo de reabertura das escolas. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-covid-19/>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

UFPB/PROGEP. **Convivência familiar no contexto da pandemia da Covid-19.** Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP, 2020. Disponível em: <<http://www.progep.ufpb.br/progep/contents/noticias/convivencia-familiar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO ESCOLAR: uma revisão sistemática da literatura

Vanessa do Rêgo Ferreira¹

Beatriz Araújo da Silva²

Adailton Pereira Melo³

Fabson Calixto da Silva⁴

Introdução

O ensino de Filosofia, segundo aponta Cartolano (1985), está presente na educação brasileira desde a Companhia de Jesus. Desde então, a Filosofia se faz intermitente na educação básica no Brasil, ora estando presente nos currículos, ora ausente. A Filosofia, afirma Alves (2002), esteve presente desde o período colonial, passando pelo período republicano, fazendo-se ausente durante a ditadura militar e, finalmente, reinserindo-se no período de redemocratização do país pós anos 1980.

¹ Licenciatura em Ciências Sociais (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-6528-8880>. E-mail: vanessarego@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação–PPGE/UFAL–UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3493-3808> E-mail: beatriz.araujo@fssso.ufal.br

³ Bacharelado em Teologia – Pontifício Ateneo Santo Anselmo e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Filosofia (UFPE). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-4450> E-mail: adailtonpmelo@hotmail.com

⁴ Licenciatura em Ciências Sociais (UFAL), Mestre em Educação (UFAL). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7930-5066>. E-mail: calixfabson@gmail.com

No âmbito das produções acadêmicas o ensino de Filosofia ou a Filosofia escolar torna-se um objeto propriamente filosófico antes da obrigatoriedade de seu ensino em 2008, com a Lei nº 11.684. No entanto, com o ensino obrigatório dessa disciplina, há um fortalecimento dos cursos de licenciatura em Filosofia, segundo Carneiro (2019).

Configurada no currículo do Ensino Médio há pouco mais de dez anos, a Filosofia volta a ser suprimida por meio da flexibilização do seu currículo, através da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Nela, se determina que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, se configurem no currículo através de estudos e práticas. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o ensino de Filosofia configura-se de forma transversal, uma vez que seu ensino estará incluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fávero et. al. (2020) apontam que as políticas educacionais no Brasil objetivam a padronização dos currículos e das avaliações, visando a melhorar os índices educacionais. Nesse sentido, formação humana, nesse modelo de currículo, está diretamente relacionada a critérios de eficiência e produtividade, uma vez que as escolas respondem às necessidades econômicas e mercadológicas da sociedade.

Diante dos elementos supracitados, buscamos empreender neste trabalho uma revisão sistemática da literatura (RSL). Segundo Cordeiro et. al. (2007), a revisão sistemática caracteriza-se por um processo que busca investigar, analisar e sumarizar estudos primários sobre uma temática específica. Para o desenvolvimento de uma boa RSL, é fundamental que a pergunta inicial seja bem definida.

Desse modo, a fim de observar a situação das produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia e currículo, empreendemos uma revisão sistemática da literatura em três bases de dados. Com isso, realizamos buscas por trabalhos acadêmicos que problematizem a relação entre currículo e ensino de Filosofia na educação básica, seja no âmbito das políticas curriculares, seja no

âmbito de categorias filosóficas como, por exemplo, o ensino de Filosofia e cidadania.

Sendo assim, como ponto de partida inicial definiu-se a seguinte questão: como estão sendo desenvolvidos os estudos sobre o ensino de Filosofia no contexto curricular?

Para o empreendimento desta pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos: elaboração do protocolo; seleção dos estudos, por meio dos critérios de inclusão e exclusão; e, por fim, extração dos dados. Como questão norteadora da nossa RSL, propusemos: P1- Como o currículo de Filosofia no Ensino Médio vem sendo pensado? e P2-Como vem sendo desenvolvido o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio?

Nosso objetivo inicial seria delimitar a RSL com base nas produções sobre ensino de Filosofia e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No entanto, considerando a possibilidade de ampliação dos resultados da RSL, redirecionamos o nosso objetivo. Sendo assim, o objetivo basilar dessa RSL é identificar os estudos primários sobre o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio.

Composição e Metodologia

Inicialmente, para a elaboração nossa RSL foi utilizado o StArt (*State of the Art through Systematic Review*), um *software* que tem por objetivo auxiliar na elaboração de revisões sistemáticas, desde o processo de investigação, até a sumarização dos dados.

O início do nosso trabalho se deu pela construção do protocolo de pesquisa, que veio a conduzir todo o processo de elaboração da RSL. O protocolo foi composto pelos seguintes pontos: questão principal de pesquisa, palavras-chave, objetivo, perguntas de pesquisa secundárias, definição da base de dados, critérios de seleção e inclusão, idiomas, *strings* de busca, definição dos tipos de estudo e critérios de qualidade.

Para fins de delimitação temporal, na nossa RSL, realizamos a busca de trabalhos publicados entre os anos de 2010 e 2020, por considerar uma nova fase de produção para o campo do ensino de

Filosofia, devido ao seu ensino obrigatório desde 2008. Objetivando ampliar o alcance dos trabalhos, utilizamos como idiomas dos estudos, inglês e português.

Para a etapa de investigação, o método consistiu na busca na *web* de artigos em periódicos e anais de eventos científicos da área de educação, utilizando palavras-chaves definidas no protocolo. Com base nos critérios das seleções das fontes, optamos por utilizar três bases de dados: *Scielo*⁵, *IEEE XPLORE*⁶ e *Google scholar*⁷.

Após a escolha das bases, definimos os *strings* de busca, pré-estabelecidos no protocolo. Todavia, só conseguimos realizar nossa busca após a definição de um terceiro *string* de busca. Na primeira busca, os resultados encontrados foram os seguintes:

Quadro 1: Bases de dados e *strings* da primeira busca.

BASES DE DADOS	STRINGS DE BUSCA	ARTIGOS ENCONTRADOS
SCIELO	"Philosophy Teaching" AND ("national curriculum" OR curriculum) AND high school	4
IEEE XPLORE	"Philosophy Teaching" AND ("national curriculum" OR curriculum) AND high school	0
GOOGLE SCHOLAR	"Philosophy Teaching" AND ("national curriculum" OR curriculum) AND high school	1

⁵ <http://scielo.org>

⁶ <http://ieeexplore.ieee.org>

⁷ <http://scholar.google.com.br>

Num segundo momento, empreendemos uma nova busca sem sucesso, onde os resultados encontrados foram:

Quadro 2: Bases de dados e *strings* da segunda busca.

BASES DE DADOS	STRINGS DE BUSCA	ARTIGOS ENCONTRADOS
SCIELO	"Teaching Philosophy" AND Curriculum	5
IEEE XPLORE	"Teaching Philosophy" AND Curriculum	3
GOOGLE SCHOLAR	"Teaching Philosophy" AND Curriculum	13

Por fim, na terceira e última busca obtivemos um resultado mais significativo para o desenvolvimento da nossa RSL, encontrando um total de 129 artigos:

Quadro 3: Bases de dados e *strings* da terceira busca.

BASES DE DADOS	STRINGS DE BUSCA	ARTIGOS ENCONTRADOS
SCIELO	"Philosophy" AND curriculum	47
IEEE XPLORE	"Philosophy" AND curriculum	22
GOOGLE SCHOLAR	"Philosophy" AND curriculum	60

O passo subsequente foi estabelecer os critérios de inclusão e exclusão que compuseram o nosso trabalho. Sendo assim, os critérios de inclusão foram:

1. Trabalhos publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas;
2. Trabalhos que desenvolvam o estudo sobre o ensino de Filosofia no contexto da educação básica;
3. Trabalhos que desenvolvam o estudo sobre o currículo de Filosofia no Ensino Médio;
4. Trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2020;

Como critérios de exclusão, consideramos:

1. Trabalhos que não desenvolvam o estudo do ensino de Filosofia e currículo;
2. Serão excluídos trabalhos anteriores a 2010;
3. Será excluída a literatura cinzenta⁸, livros e capítulos de livros;
4. Trabalhos que não estejam integralmente disponíveis na *web*;
5. Trabalhos duplicados.

Após a definição dos critérios de inclusão e exclusão, os artigos foram exportados das bases de dados para o StArt por meio do BibTex. Como referido acima, chegamos a 129 artigos, dos quais 8 foram duplicados, sendo logo após excluídos. Outra questão a ser considerada é que dos 60 artigos encontrados no *Google scholar*, 44 foram exportados por meio do BibTex. Os 16 que restaram foram salvos fora do *software* para seleção posterior.

Seleção dos estudos

Como referido anteriormente, foram identificados 129 estudos nas seguintes bases: *Scielo*- 47; *IEEE XPLORE*-22; e, *Google scholar*-60. Dos 129 artigos, 8 foram duplicados e excluídos, restando 121 trabalhos. Dos 121 trabalhos, após a leitura dos títulos, palavras-chaves, ano de publicação e idioma, 67 artigos foram rejeitados por cumprir pelo menos um critério de exclusão; e 54 artigos foram aceitos por cumprir pelo menos um critério de inclusão. Posteriormente, foram lidos os títulos e abstracts dos 54 artigos, onde 32 deles foram rejeitados por atender pelo menos um critério

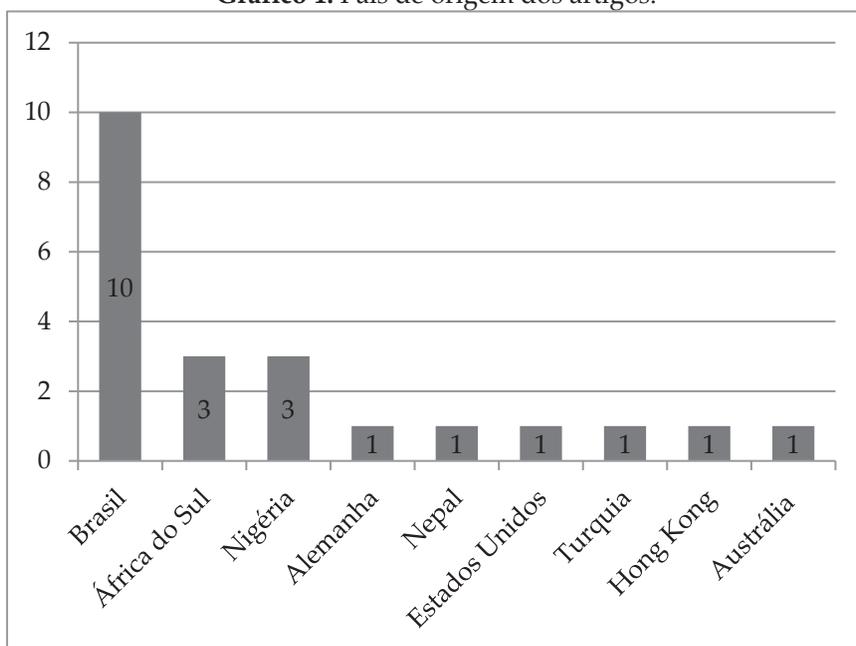
⁸ Literatura cinzenta é um tipo de literatura que não é ou não pode ser adquirida através dos canais comuns como periódicos, por exemplo. Embora contenham informações relevantes para a comunidade acadêmica podem não ser publicadas (SANTOS e RIBEIRO, 2003). Fazem parte da literatura cinzenta dissertações de mestrado e teses de doutorado, por exemplo.

de exclusão e 22 artigos foram incluídos por atender pelo menos um dos critérios de inclusão.

Extração dos dados

Nessa etapa, a partir da leitura completa dos artigos e subsequente avaliação, identificamos que 10 dos artigos lidos estão em língua portuguesa e 12 estão em língua inglesa. Logo após, fizemos a identificação dos países de origem das publicações, sendo eles:

Gráfico 1: País de origem dos artigos.

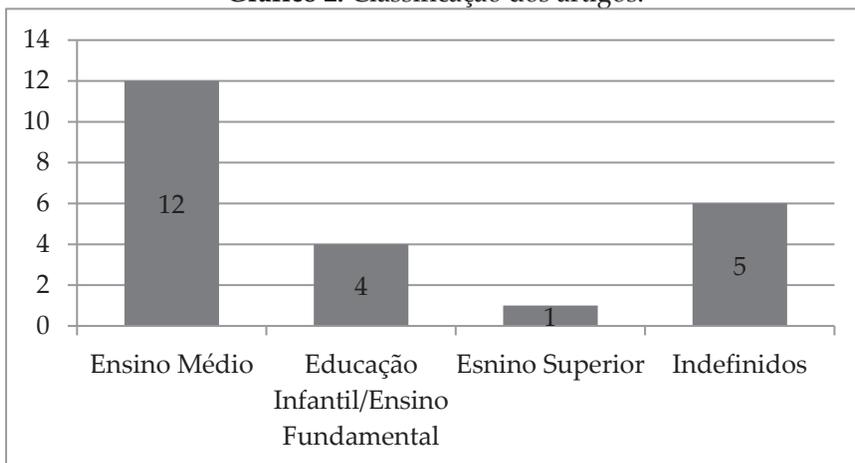


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Posteriormente, identificamos os artigos que trataram do currículo de Filosofia no Ensino Médio, na Educação Infantil e Ensino Fundamental e no Ensino Superior, assim como os artigos indefinidos. Os artigos classificados como indefinidos são artigos que não explicitaram o tipo de ensino; no entanto, consideramos que o debate

possa ser aplicado também ao Ensino Médio, ao utilizar categorias filosóficas. Sendo assim, identificamos esses estudos:

Gráfico 2: Classificação dos artigos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Levando em conta os elementos indicados acima, consideramos que dos 22 artigos lidos na íntegra, somente 17 deles atendem aos critérios de qualidade, a saber:

Quadro 4: Critérios de qualidade.

CRITÉRIOS DE QUALIDADE	
CQ1	Possuir coesão
CQ2	Metodologia apresentada de forma objetiva
CQ3	Tratar da Filosofia escolar e currículo no Ensino Médio

Os cinco artigos excluídos por não responderem, especificamente ao critério de qualidade CQ3, foram:

Quadro 5: Estudos que não responderam aos critérios de qualidade.

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL DE ENSINO	TIPO DE ESTUDO
Philosophical enquiry as a pedagogical tool to implement the CAPS curriculum: Final-year pre-service teachers' perceptions.	Lena Green/ Janet Condy	2016	Ensino Fundamental	Pesquisa qualitativa – interpretativa
A formação continuada e a experiência ética do corpo na produção do currículo da educação infantil	Sammy Lopes	2020	Educação Infantil	Pesquisa bibliográfica
The relevance of Philosophy in polytechnic education in Nigeria	Maraizu Elechi	2020	Ensino Superior	Pesquisa bibliográfica
A review article on philosophy education as a stimuli for early brain development.	Özgül Polat/ Dicle Akay,	2020	Educação Infantil	Pesquisa bibliográfica
Reflecting and Looking Forward:	Laurance J. Splitter	2020	Hong Kong	Pesquisa bibliográfica

Sumarização dos dados

Para a sumarização dos dados, criamos uma tabela, a fim de classificar os estudos a serem lidos na íntegra. Na primeira tabela criada não constava o nível de educação (Ensino Médio, Educação Infantil/Ensino Fundamental, Ensino Superior), pois o nível de educação só fora identificado após a leitura completa do estudo. Ainda, classificamos aqueles estudos que não evidenciaram um tipo de estudo específico como “indefinido”. Assim como os níveis de ensino, os tipos de estudo só foram identificados a partir da leitura completa dos trabalhos. Para cada trabalho, foi sumarizado em uma tabela seus respectivos títulos, autores, ano, nível de ensino e tipo de estudo.

Tabela 1. Sumarização dos dados

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL DE ENSINO	TIPO DE ESTUDO
Texto completo	Nome completo	2010-2020	- Ensino Médio; - Educação infantil/Ensino Fundamental; - Ensino Superior; - Indefinido	- Pesquisa bibliográfica; - Pesquisa qualitativa; - Pesquisa quantitativa.

Fonte: Os autores (2020)

Resultados

Como referido anteriormente, foi realizada a leitura na íntegra de 22 estudos, os quais foram analisados, classificados e tabulados com o auxílio do *software* Microsoft Word⁹. A partir da extração dos dados, identificamos que 17 artigos responderam aos critérios de qualidade.

Antes de evidenciar as respostas das perguntas de pesquisa, identificamos que dos 17 artigos encontrados, 15 desenvolveram pesquisa bibliográfica e somente 2 apresentaram metodologia qualitativa, sendo eles: o artigo intitulado “Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio” de Ferreira et.al (2018), em que os autores propõem uma pesquisa de natureza qualitativa na tentativa de compreender o “processo reflexivo de ensinar e aprender a pensar no espaço complexo e desafiante da escola.” (FERREIRA et. al., 2018, p. 11); o outro artigo intitula-se “Curriculum change and teachers’ representations of challenges: the case of the social studies curriculum in Zimbabwe” (Mudança curricular e representações dos professores sobre os desafios: o caso do currículo de estudos sociais no Zimbábue), de Chimbunde e Kgari-Masondo (2020). O artigo desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso interpretativo, na tentativa de compreender a política de implementação do currículo de Estudos Sociais explorando a perspectiva da filosofia *Ubuntu*, a partir da percepção dos professores do Zimbábue (CHIMBUNDE e KGARI-MASONDO, 2020).

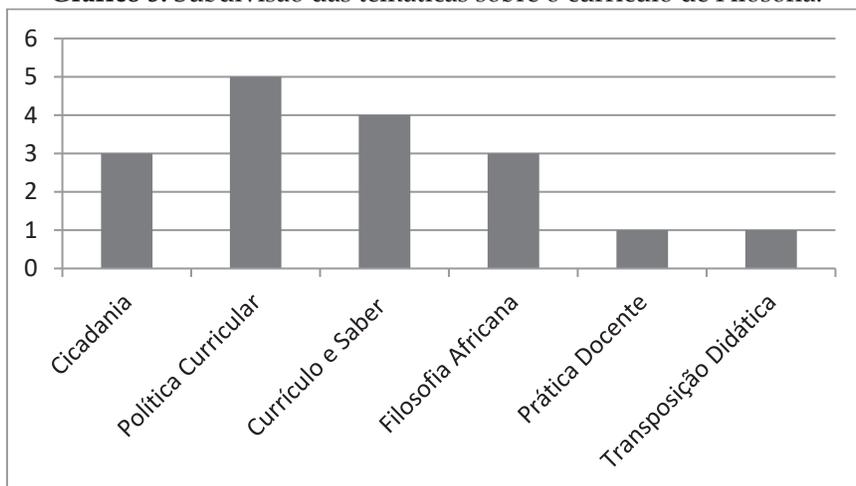
Sendo assim, tendo como objetivo responder à questão P1- *como o currículo de Filosofia no Ensino Médio vem sendo pensado?*, classificamos os artigos em seis blocos, relacionando-os a uma temática específica do Ensino de Filosofia, são eles: Cidadania; Política curricular; Currículo e saber¹⁰; Filosofia Africana; Prática docente; e Transposição

⁹ Optamos por utilizar o Microsoft Word inserindo as tabelas no próprio software.

¹⁰ Como saber, estamos entendendo uma teoria específica produzida por um campo epistemológico de um teórico específico ou de uma área de conhecimento.

didática. Desse modo, os artigos que responderam aos critérios de qualidade estão dispostos no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Subdivisão das temáticas sobre o currículo de Filosofia.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Observa-se que, embora os autores estejam concentrados num bloco específico, eles desenvolvem a temática a partir de perspectivas diferentes.

No bloco que trata sobre o tema “cidadania”, encontramos três trabalhos que abordam a temática a partir de Michael Foucault, utilizando o conceito de governamentalidade para analisar o caráter ético, político e estético da cidadania, assim como a maneira pela qual a Filosofia contribui para essa formação cidadã (GALLO, 2012). Em outro trabalho, o debate concentra-se sobre a formação do jovem num sentido político, o que se relaciona diretamente à ideia de cidadania (SEVERINO, 2010). Uma última abordagem parte de uma relação entre Gramsci e cidadania (SILVEIRA, 2013).

No bloco que trata das políticas curriculares, podemos encontrar trabalhos que abordam desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNem), até a política curricular mais atual no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RODRIGUES, 2012;

CARVALHO, 2019; FÁVERO et. al., 2020). Identificamos ainda um trabalho nigeriano que trata de uma política curricular que relaciona um currículo sustentável e a Filosofia.

Sobre a temática intitulada “currículo e saber”, encontramos currículos de Filosofia pensados a partir da categoria de práticas de pensamento de Michael Foucault (RIBEIRO, 2014); da relação entre História e Filosofia, ou melhor, o ensino de filosofia partindo de uma perspectiva histórica (SILVA, 2019); da relação entre Filosofia e o desenvolvimento uma educação científica, uma educação para a pesquisa (LAMPERT, 2020).

No tocante à Filosofia africana, os trabalhos apontam para uma necessidade de a Filosofia africana alcançar o mesmo patamar de importância da Filosofia Ocidental nos sistemas de ensino da África do Sul e Nigéria (MAKASA, 2018; IRABOR e QUADRI AYODELE, 2020; CHIMBUNDE e KGARI-MASONDO, 2020).

Por fim, os dois últimos blocos apresentam, respectivamente, as temáticas de “prática docente”, considerando o que seria o filosofar (FERREIRA et. al., 2018); e, “transposição didática”, abordando tanto a transposição do conhecimento filosófico acadêmico, quanto o conteúdo do livro didático e dos currículos prescritos (AGRATI, 2019).

A P2 indaga sobre como vem sendo desenvolvido o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio? A partir dos dados da nossa pesquisa, consideramos que, relativamente ao ensino de Filosofia e currículo, como objeto de pesquisa, existe uma pluralidade de abordagens que enfocam tanto as políticas curriculares, quanto o “fazer Filosofia”, no sentido de como ensinar Filosofia. No tocante ao desenvolvimento do ensino de Filosofia, no contexto podemos perceber que a abordagem irá depender da escolha teórica que se faz; por exemplo, podem-se desenvolver aulas sobre temáticas diferentes utilizando a perspectiva do mesmo autor.

Considerações Finais

O trabalho aqui empreendido nos mostrou uma gama de possibilidades de pensar sobre o currículo de Filosofia, ou sobre a relação do ensino de Filosofia e currículo. No entanto, indicamos a necessidade de realizar uma nova Revisão Sistemática da Literatura, ampliando o número das bases de dados a serem utilizadas. Consideramos, ainda, na necessidade de buscar na literatura cinzenta, livros, capítulos de livros e revistas eletrônicas brasileiras, pois, mesmo tendo encontrado uma pluralidade de estudos sobre o ensino de Filosofia e currículo, encontramos apenas um artigo que debatesse, especificamente, a BNCC, a qual vem a ser nosso interesse de debate inicial. No entanto, tivemos que reformular a pergunta de pesquisa, a fim de encontrar um número mais significativo de estudos.

Isto posto, sentimos a necessidade de realizar, ainda, uma revisão sistemática utilizando exclusivamente as bases de dados que concentrem trabalhos brasileiros, assim como utilizar a literatura cinzenta, livros completos e capítulos de livros que concentrem trabalhos brasileiros. Isso porque partimos da hipótese de que, com as políticas curriculares brasileiras, a produção sobre o ensino de Filosofia e currículo versada pela BNCC encontram-se nas referidas bases.

Referências

- AGRATI, Laura Sara. The transposition of a Philosophy subject matter. C.S. Peirce as 'knowledge to be taught. **The Educational Review**. Estados Unidos, v.3, 2019, p. 220- 234.
- ALVES, Dalton José. A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CARNEIRO, S. R. G. Filosofia da base: o Ensino Filosófico em um currículo fragmentado. In: CASSIO, Fernando; CASTELLI JR.,

Roberto (orgs). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 221-234.

CARTOLANO, Maria Tereza P. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CHIMBUNDE, Pfuurai; KGARI-MASONDO, Christine Maserole. Curriculum change and teachers' representations of challenges: the case of the social studies curriculum in Zimbabwe. **Curriculum Perspectives**. Austrália, 2020.

CORDEIRO, et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Cir. Rio de Janeiro*, v. 34, n. 6. p. 428-431, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 6, 2020, P. 1-17.

FERREIRA, Amauri Carlos; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; FERREIRA, Soraia Aparecida Belton. Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018, P. 1-21.

GALLO, Silvio. Governamentabilidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 42, 2012, p. 48-65.

IRABOR, Benson Peter; QUADRI AYODELE, Y. Indigenous African System and quest for contemporary education: the Unbuntu perspective. **Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies (SGOJAHDS)**. Nigéria, v. 3, 2020, p. 197-206.

LAMPERT, Yvonne. Teaching the Nature of Science from a Philosophical Perspective. **Science & Education**. 2020.

MAKASA, Dennis. African Philosophy and the Challenge from Hegemonic Philosophy. **Education as Change**. África do Sul, v. 22, 2018, p.1-22.

RIBEIRO, Cintya Regina. **Pro-Posições**. Campinas, v. 25, 2014, p. 219-237.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 46, 2012, p. 69-82.

Santos, G.C.; RIBEIRO, C.M. Anacrômicos, siglas e termos técnicos: Arquivística, Biblioteconomia, Documentação e Informática. Campinas, SP: Átomo, 2003.

SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, 2019, p. 199-218.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **R. Brasileira de Est. Pedagógico**. Brasília, v. 94, 2013, p. 53-77.

SERVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, 2010, p.57-74.

WALSON, Ominini Brother Asako; AJEKERE, Nancy Abuchi. Management of Secondary Education for Sustainable National Development in Nigeria. **International Journal of Scientific Research in Education**. Nigéria, 2020, v. 13 (3), p. 589-605.

SOBRE S AUTORAS EOS AUTORES

Adailton Pereira Melo Tem bacharelado em Teologia – Pontifício Ateneo Santo Anselmo e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Filosofia (UFPE). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-4450> E-mail: adailtonpmelo@hotmail.com

Ana Paula Teodoro dos Santos Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL (2012), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa-FERA (2017), especialização em Ensino de História pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL (2019) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN (2014). Atualmente, é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, na linha Educação, Culturas e Currículos, e pertence ao grupo de Pesquisa Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia, onde desenvolve estudo sobre o ensino de filosofia na formação do Pedagogo nas universidades alagoanas.

Beatriz Araújo da Silva é licenciada em Pedagogia (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UFAL-UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3493-3808> E-mail: beatriz.araujo@fsso.ufal.br

Claricy Alves Silva é Mestra em Matemática (PROFMAT/UFAL). Graduada em Matemática (UNEAL). Professora na rede Estadual de educação de Alagoas. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/>

4617566270401401>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-8522-7578>>.

Christianne Thereza de Almeida Sales é Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Professora da Rede pública de Alagoas. E-mail: saleschristianne@gmail.com.

Elaine Paula Gonçalves Alencar é Mestra em Ensino de Biologia (PROFBIO/UFAL). Graduada em Biologia (UNEAL). Professora na rede Estadual de educação de Alagoas. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3093903059674028>>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-3202>.

Fabson Calixto da Silva tem Licenciatura em Ciências Sociais (UFAL), Mestre em Educação (UFAL). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7930-5066>. E-mail: calixfabson@gmail.com

Fernanda Lays da Silva Santos é graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL-2015). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA-2016). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL-2018). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFAL), na linha Educação, Culturas e Currículos, do grupo de Filosofia e Educação. Atua como professora efetiva, do ensino fundamental, da rede pública municipal de Maceió e como professora substituta, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Gildimar Guilherme da Silva é Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Graduado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino/ISTA – BH/MG. Professor na rede Estadual de educação de Alagoas, atualmente

exerce a função de Formador Regional pelo Núcleo Estratégico de Formação (NeF) da SEDUC/AL e Chefe de Sistema da 6ª Gerência Regional de Educação de Alagoas.

Jaeliton Francisco da Silva é Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFPE. É Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes municipais de educação de Barra de Santo Antônio e Maceió, em Alagoas. Atualmente é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGE/UFAL.

José Airton Albuquerque Torres é Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maceió – CESMAC. Especialista em Docência para o Ensino Superior pela Fundação Jayme de Altavila. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É Professor titular da Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Alagoas na Escola Estadual Moreira e Silva - Cepa/13ª GERE. Atualmente é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGE/UFAL na linha de pesquisa: Educação, Culturas e Currículo; Grupo De Pesquisa: Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia.

José Anderson de Oliveira Lima é licenciado em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação - PPGE/UFAL - na qual faz parte da linha de pesquisa “Educação, Culturas e Currículo”, Grupo de Pesquisa “Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia”. Professor efetivo na rede estadual de educação de Alagoas. Atualmente exerce a função de Articulador de Ensino na Escola Estadual Professor Manoel Gentil

do Vale Bentes - Satuba / AL. Pesquisa sobre Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia.

José Aparecido de Oliveira Lima é professor efetivo de Filosofia da Secretária Estadual de Educação (SEDUC-AL), no qual é docente na Escola Pedro Joaquim de Jesus, em Teotônio Vilela. É licenciado em Filosofia e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - PPGE-CEDU/UFAL, onde atualmente cursa o doutorado em Educação, sendo bolsista financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

José Cláudio Bispo é Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia/Núcleo UFPE. Professor da rede pública estadual de Sergipe. Tem Especialização em Metodologia do Ensino de História, pela faculdade de São Luís Jaboticabal (2005). E-mail: claudiobispo323@gmail.com

Junot Cornélio Matos é licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), Mestrado em Filosofia pela UFPE (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia, Filosofia de Nietzsche. É docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.

Márcio Santos Melo é Bacharel em Direito pela Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE). Mestre em Filosofia na Universidade Federal de Pernambuco (PROFFILO/UFPE). Doutorando em Educação - PPGE/UFAL - na qual faz parte da linha de pesquisa "Educação, Culturas e Currículo", Grupo de Pesquisa "Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia". Professor de Filosofia e Direito na rede particular. Atualmente atua como Assessor Chefe do Gabinete de uma Desembargadoria – Fazenda

Pública no 2º Grau do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco – TJPE.

Paulo Cesar Lira Fernandes é professor de Educação Básica da rede oficial de ensino do Estado de Sergipe. Tem Licenciatura em Matemática. Especialização em Educação. É Mestre em Matemática Aplicada e Computacional. É doutorando em Matemática Aplicada. E-mail: orodeci@gmail.com

Rejane Patrícia dos Santos Lacerda Oliveira é licenciada em Letras Português/Inglês Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís de França. Professora efetiva na Rede Municipal de educação no município de Canindé de São Francisco-SE. E-mail: rejanelacerda239172@gmail.com

Sheyla Yvette Cavalcanti Ribeiro Coutinho é analista Judiciária na Seção Judiciária de Sergipe – JFSE; Mestre pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco); Especialista pela UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco). E-mail: sheylacoutinho@yahoo.com.br

Vanessa do Rêgo Ferreira é professora de Sociologia na Secretaria de Educação de Alagoas. Licenciatura em Ciências Sociais (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-6528-8880>. E-mail: vanessarego@gmail.com

Walter Matias Lima é graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e Doutorado em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação, e líder do grupo de Pesquisa

Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia francesa contemporânea, culturas e corpo, e formação docente.

Williams Nunes da Cunha Junior é licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor Assistente (Substituto) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi professor na rede estadual de educação de Alagoas, entre 2012 e 2019, atuando no Ensino Médio Regular e Integral e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Coordenou, no ano de 2019, o grupo de estudos Filosofia e Infância/Ensino de Filosofia para crianças (GEFILIN). Atualmente cursa o doutorado em Educação da UFAL.

Cá, neste lugar, trouxemos como companheiros e companheiras os ecos de nossa ancestralidade. E sua ausência histórica repercutiu uma presença cintilante, entre nós, de pretos e pretas, de homens e mulheres arrancados de seus berços e relegados a um gemer ensurdecedor que nos reclamava passagem e presença. Deitamos olhares aos povos nativos que emergiram debaixo desse imenso chão chamado Brasil e tiveram seus direitos cerceados por grileiros de além mar que aqui aportaram para cravar a bandeira dolorosa da dominação. Buscamos dialogar com os povos sul-americanos, seus textos e contextos, seus pretextos nas lutas de resistência e nos cantares de revoluções. Pensamos ser o nosso lugar de fala, um chão prenhe de silenciamentos numa onda de negacionismo que promoveu morte escândalos de milhares de homens e mulheres, na sua maioria empobrecidos, e abriu os portais da violência domésticas, do feminicídio, da homofobia e do infanticídio. Quisemos confabular com outras cartografias mirando à distância, com aguçada crítica, os epistemicídios que desde muito atravessam a cultura, o ser e o fazer de nosso povo e de nossa academia. Nosso percurso, calcado no diálogo respeitoso e no aprendizado potente, permitiu-nos o traçar de códigos na busca de cartografar semânticas outras de visada das Filosofias, das Culturas e da compreensão do que para nós vem a ser a práxis educacional e seus necessários diálogos.

