



REFILO

REVISTA DIGITAL DE ENSINO DE FILOSOFIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/
UFSM - ISSN 2448-0857

V.03, N.02, JUL./DEZ. 2017

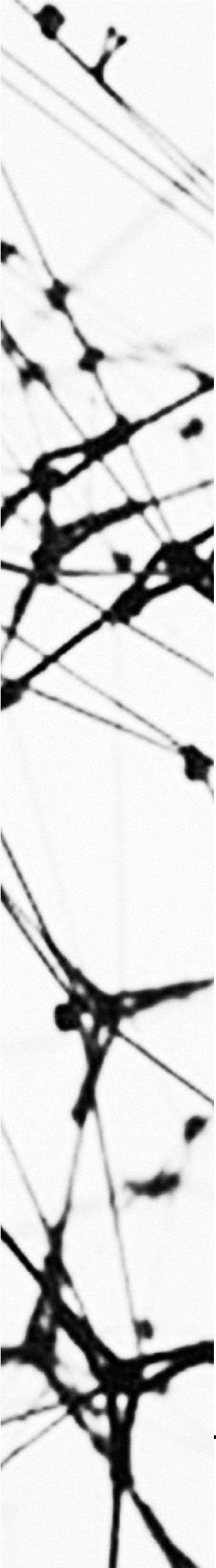
PERIODICOS.UFSM.BR/REFILO
FACEBOOK.COM/REVISTAREFILO
REFILOREVISTA@GMAIL.COM

SUMÁRIO

- **EDITORIAL** | P. 129 - 132
- **ENTREVISTA** COM WANDERSON FLOR DO NASCIMENTO | P. 133 - 149
 - **ARTIGO:** PEDAGOGIA DA "PRESENÇA": UMA APROXIMAÇÃO DA "ANALÍTICA EXISTENCIAL" DE MARTIN HEIDEGGER E SUAS CONSEQUÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS - JOSÉ LUCAS OMENA GUSMÃO, WALTER MATIAS LIMA | P. 150 - 164
- **ARTIGO:** O JOGO DA LÓGICA DE LEWIS CARROLL: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO MÉDIO - JOHN LENNON LINDEMANN | P. 165 - 179
- **ARTIGO:** NIETZSCHE PROFESSOR: POR UM ENSINO DE FILOSOFIA POTENCIALIZADOR - LUCAS GIOVAN GOMES ACOSTA | P. 180 - 194
 - **ARTIGO:** O CONCURSO DE REDAÇÕES FILOSÓFICAS DO PIBID DE FILOSOFIA DA UESC - JOSUÉ CÂNDIDO DA SILVA | P. 195 - 205
- **ARTIGO:** LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA NA AULA DE FILOSOFIA UTILIZANDO GRUPOS DO FACEBOOK E GOOGLE DOCS - SIMONE BECHER ARAUJO MORAES | P. 206 - 218
- **ARTIGO:** LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DA GESTÃO ESCOLAR À SALA DE AULA - RAQUEL BRUM STURZA | P. 219 - 232
- **RESENHA:** SERRES, MICHEL. POLEGARZINHA: UMA NOVA FORMA DE VIVER EM HARMONIA, DE PENSAR AS INSTITUIÇÕES, DE SER E DE SABER. RIO DE JANEIRO: BERTRAND BRASIL, 2015. 2ª EDIÇÃO - GILBERTO OLIARI, JESSICA ERD RIBAS, RAQUEL BRUM STURZA | P. 233 - 238

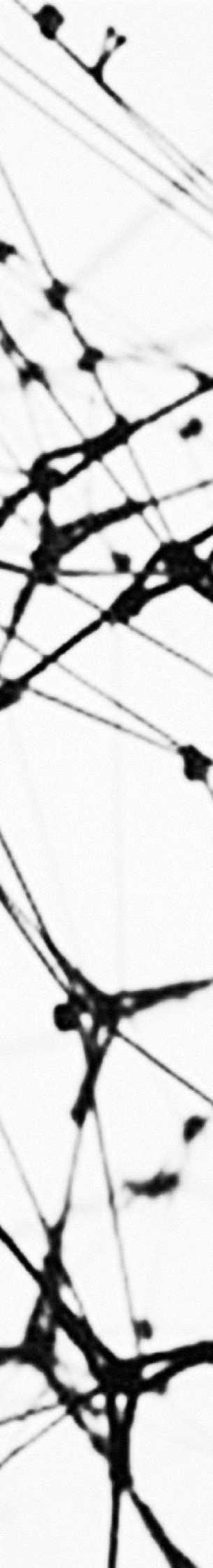
A Revista Refilo, em continuidade com seus propósitos, dentre eles o de promover pensamento com e através de múltiplas questões que implicam o Ensino da Filosofia, em diferentes perspectivas e experiências, abre esta edição apresentando a entrevista com o professor da Universidade de Brasília-UNB, Wanderson Flor do Nascimento, realizada pelas professoras Cláudia Cisiane Benetti, Simone Freitas Gallina e Elisete Medianeira Tomazetti da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. O professor Wanderson Flor do Nascimento dedica-se aos estudos sobre Filosofia Africana e Filosofia Afro-brasileira, estudos estes marcados pelas relações entre Ensino da Filosofia e Filosofia da Educação. Ele nos brinda com uma análise apurada da trajetória e das implicações dos estudos sobre Filosofia(s) Africana(s) no contexto da educação superior e básica brasileira. Um convite à reflexão sobre as heranças históricas e culturais presentes em nossa formação e de suas reverberações possíveis na constituição de olhares múltiplos/plurais sobre quem somos e de como compreendemos, aprendemos e pensamos a filosofia e seu ensino.

Na continuidade, temos textos que se propõem, de diferentes maneiras, manter a filosofia e seu ensino num lugar de produção de pensamento, pesquisa e experiência. O texto de Walter Matias e José Lucas de Omena, *Pedagogia da “presença”*: uma



aproximação da “analítica existencial” de Martin Heidegger e suas consequências nos processos educativos, propõe uma aproximação do pensamento de Heidegger com questões pedagógicas e educativas a partir do termo “pedagogia da presença”. A análise dos conceitos de Heidegger, “ser-aí”, “mundo”, “morte”, “cuidado”, “angústia” e “presença”, em um contexto educativo, faz emergir possibilidades de “outro pensar” em educação, marcado pela alteridade. Em *O Jogo da Lógica de Lewis Carroll: Uma alternativa para o Ensino Médio*, John Lennon Lindemann, apresenta o método diagramático para resolução de silogismos desenvolvido por Lewis Carroll, como uma proposta didática para o ensino de Lógica com jovens de Ensino Médio. Uma proposta que se mostra como possibilidade de os professores de filosofia ensinarem Lógica aos jovens, de forma lúdica e, com isso, enfrentar as dificuldades que constantemente surgem no seu ensino.


Lucas Giovan Gomes Acosta, em *Nietzsche professor: Por um ensino de filosofia potencializador*, apresenta uma acurada análise bibliográfica acerca do pensamento de Nietzsche, especialmente sobre educação. Convida o leitor a pensar sobre uma aproximação entre o pensamento filosófico de Nietzsche e a educação por meio de uma abordagem do Ensino da Filosofia. Para tanto, toma como fio condutor o conceito de vontade de potência para problematizar suas possibilidades em um Ensino da Filosofia que não se pautar pela reprodução da história da filosofia, mas que impulse a vivência do filosofar. Em o *curso de redações filosóficas do PIBID de filosofia da UESC*, Josué Cândido da Silva traz uma reflexão sobre o processo de argumentação e escrita filosófica realizado por jovens. O autor mostra o processo de constituição de um concurso de redações filosóficas desenvolvido em 2012 com alunos de escolas de abrangência do PIBID de Filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O concurso buscou



incentivar e desenvolver as habilidades de argumentação escrita de alunos de escolas públicas da região de Ilhéus e Itabuna, no sul da Bahia, através da discussão de problemas filosóficos. O texto destaca o relato do processo de organização e desenvolvimento do trabalho, bem como uma avaliação do mesmo em relação às aprendizagens e dificuldades enfrentadas. Oferece, pois, ao leitor, a possibilidade de pensar a potência dos PIBIDs para a formação nos cursos de Licenciatura em Filosofia, bem como para o ensino e aprendizagem de filosofia na escola básica.

Com o texto, *Leitura e Escrita colaborativa na aula de filosofia utilizando Grupos do Facebook e Google Docs*, Simone Becher Moraes, promove uma problematização que é de extrema importância para os professores de filosofia, bem como é um dos grandes desafios que faz parte da atividade docente, a saber, a Leitura e Escrita em Filosofia na educação básica. Considerando que as tecnologias digitais invadem o cotidiano dos jovens na atualidade e, assim, são produzidas outras formas de ler, escrever e aprender a autora apresenta um estudo parcial acerca dos limites e possibilidades de aprender e ensinar a Ler e Escrever em Filosofia (LEF) no Ensino Médio utilizando as Tecnologias Digitais (TD). Trata-se de um recorte de sua pesquisa de doutorado, em que realiza um trabalho com leitura e escrita colaborativa por meio de Grupos do Facebook e Google Docs, com jovens de Ensino Médio em aulas de filosofia, e nos provoca (re)pensar possibilidades para o ato de ensinar a ler e escrever em Filosofia na atualidade.

O último artigo desta edição, *Livros Didáticos de Filosofia no Ensino Médio: da gestão escolar à sala de aula*, Raquel Brum Sturza, apresenta sua pesquisa sobre o processo de escolha dos Livros Didáticos de Filosofia, a partir do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD. Utiliza-se, para tanto, de entrevista com professores de filosofia e gestores de escolas estaduais de Santa Maria RS. Parte,



em seu estudo, da compreensão de gestão participativa, apontando as implicações da participação dos gestores e professores na organização e desenvolvimento de ações para a escolha do Livro Didático de Filosofia. Sua reflexão nos permite compreender as implicações das recontextualizações das políticas públicas para o Livro Didático, especialmente o de Filosofia, nas práticas de gestão escolar e de sala de aula.

Por fim, apresentamos a resenha sobre o livro de Michel Serres. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 2ª edição, realizada por Gilberto Oliari, Jessica Erd Ribas, Raquel Brum Sturza.

Desejamos que os trabalhos aqui apresentados provoquem os/as leitores (as) a pensar e encontrar no pensamento, arraigado na qualidade da experiência vivida, o *possível para resistir* em tempos de tanta aridez em que nos encontramos, especialmente, no Brasil.

Ótima leitura!

Cláudia Cisiane Benetti

Elisete M. Tomazzetti

Simone Freitas Gallina

Editoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM
SANTA MARIA, RS, BRASIL
ISSN 2448-0857

PERIODICOS.UFSM.BR/REFILO
FACEBOOK.COM/REVISTAREFILO
REFILOREVISTA@GMAIL.COM

ENTREVISTA COM WANDERSON FLOR DO NASCIMENTO

Por Cláudia Cisiane Benetti (UFSM)
Simone Freitas Gallina (UFSM)
Elisete Tomazetti (UFSM)

Graduado em filosofia, especialista sobre o ensino de filosofia, mestre em filosofia e doutor em bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor Adjunto do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-graduação em Bioética (FS-UnB), do Programa de Pós-Graduação em Metafísica (IH/UnB) e Co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq). Pesquisador das áreas de Filosofia Africana, Interfaces entre a filosofia e a educação, Ética, Filosofia Política e, também, das bases conceituais da Bioética. Pesquisa questões de subjetividade/subjetivação com o aporte das teorias de gênero, dos feminismos, da psicanálise e do instrumental analítico produzido por Michel Foucault. Investiga relações raciais, saúde da população negra, religiosidades e diversidades de gênero e de orientação sexual, direitos humanos, estudos sobre a colonialidade e suas repercussões na educação (sobretudo, no que diz respeito à formação docente) e na Bioética.
(Texto informado pelo autor)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM
SANTA MARIA, RS, BRASIL
ISSN 2448-0857

PERIODICOS.UFSM.BR/REFILO
FACEBOOK.COM/REVISTAREFILO
REFILOREVISTA@GMAIL.COM

Revista Refilo: Professor Wanderson, de antemão gostaríamos de agradecer sua disponibilidade em realizar esta entrevista para a Refilo e iniciaremos por uma questão que é sobre sua trajetória intelectual, sua formação e como se construiu sua inserção em estudos de Filosofia Africana. Pode nos falar brevemente sobre isso?

Wanderson Flor do Nascimento: Eu quem agradeço o convite e a oportunidade de interagir com o projeto interessantíssimo da REFILLO e com vocês.

Eu me interessei pela filosofia ainda no Ensino Médio. Gosto de práticas que inventam e tentam entender mundos. O pensamento, a política e as artes me parecem possibilidades interessantes de criar mundos: mundos pensados, imaginados, desejados.

Guiado por esses afetos, iniciei a graduação em filosofia, na Universidade de Brasília (UnB), em 1996. Optei pela licenciatura por questões meramente práticas, imaginando ter um emprego quando me formasse. Entretanto, na medida em que eu adentrava pelo curso, começava a ver que as relações entre a filosofia, a educação e o ensino não eram apenas profissionais. Essa percepção me conectou, de modo definitivo, com as discussões sobre ensino de filosofia e filosofia da educação.

Junto desse percurso, tive a sorte de ter uma formação completamente atravessada por perspectivas que tencionavam com o estado de coisas político no qual eu estava inserido. Já no meu primeiro semestre, segui o curso de "Introdução aos Estudos da História" com a professora Tânia Navarro Swain, que me trouxe a problematização feminista como fundamental para compreender a epistemologia e desconfiar que a produção do conhecimento não pode ser desligada da política. Adentrei no Grupo de Estudos Feministas (GEFEM) coordenados pela profa. Tânia, o que me fez, também, com que toda a minha formação tivesse um atravessamento fundamental da crítica feminista, além de ter me apresentado um dos grandes marcos teóricos de minha trajetória: Foucault.

Em meu terceiro semestre, ingressei, também, como estagiário, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), na época coordenado pela profa. Glória Moura. Minha aproximação com o Núcleo atendia a uma necessidade existencial de que eu estivesse mais perto de minha própria ancestralidade, conhecendo-a melhor, pensando-a.

A experiência de ter me aproximado do GEFEM e do NEAB me levou a me interessar, cada vez mais, pelo trabalho intelectual e ativista com as denominadas "diversidades", tanto racial, quanto de gênero, sexualidade e religiosa. Este fato marcou definitivamente minha trajetória formativa e me direcionou para o estudo, em ética e filosofia política, das questões vinculadas com a subjetividade e os processos de subjetivação, campo com o que me ocupo ainda hoje.

No percurso de minha licenciatura, iniciei, em 1999, de modo mais intenso, os contatos com o ensino de filosofia através da participação no Projeto Filosofia na Escola (Filoesco), coordenado à época por Ana Miriam Wuensch, do Departamento de Filosofia, por Lúcia Helena Pulino, do Instituto de Psicologia e por Walter Kohan, que na época trabalhava na Faculdade de Educação da UnB.

Este projeto realizava a formação continuada de estudantes de diversos cursos da UnB e de docentes escolas da rede pública de ensino do DF para o trabalho de filosofia com crianças e adolescentes. Esta experiência modificou, mais uma vez, minha relação com a filosofia e com a educação. A filosofia adquiria, para mim, novas interlocuções: docentes da educação básica, adolescentes e crianças. E essas novas figuras traziam para a filosofia outras e interessantes maneiras de pensá-la.

Assim, o entrecruzamento das experiências com o GEFEM, NEAB e Filoesco marcaram a minha formação de forma a me colocar sempre na tarefa de pensar a política e politizar o pensamento, desde o contexto da formação, entendendo a educação como uma tarefa que é ao mesmo tempo política, moral e cognitiva. Me alinhei, deste modo, a uma proposição crítica do ensino da filosofia que se ocupou das "diversidades".

Durante a conclusão de minha graduação, comecei a cursar uma especialização sobre o ensino da filosofia, organizado pelo professor Walter Kohan e que contou com importantes nomes da filosofia da educação, do ensino da filosofia e de outras reflexões em torno da educação, como Antônio Joaquim Severino, Guilherme Obiols, Sílvio Gallo, Pablo Gentili, Alejandro Cerletti, Jorge Larrosa, Ana Miriam Wuensch, David Kennedy, Tomaz Tadeu da Silva, Angélica Sátiro entre outras/os. Esta etapa da formação reforçou a necessidade de manter uma reflexão constante sobre minha prática como professor. E, a partir daí passo a me ver, sempre, como docente em formação.

Logo em seguida, inicio o mestrado pesquisando, na companhia de Foucault, a possibilidade de uma ética sem universais, sem danos aos outros, uma ética particularista que não abra espaços para a violência, vinculando a ética e a política. E o vínculo com a educação se mantém na discussão sobre a autonomia, sobre o que também trabalhei na monografia de especialização.

Durante o mestrado é sancionada a lei federal 10.639/2003, que demandava que nas escolas de ensino fundamental e médio se inserissem conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira. Desde aí, inicio minha aproximação com as filosofias africanas, buscando entender como a filosofia deveria participar desse processo instaurado pela lei.

No doutorado, retorno, de modo mais intenso, ao estudo das relações raciais e das presenças africanas no Brasil, só que desta vez no campo da bioética, buscando oferecer bases decoloniais para pensar esta importante ferramenta no contexto do Brasil e da América Latina. O contexto da formação segue presente nas reflexões que estabeleci sobre as éticas da vida.

Desde que comecei o trabalho docente na UnB, em 2006, venho buscando sempre relacionar esses campos de interesse com a formação de professoras/es de filosofia e, também, de outras/os estudantes da universidade interessados em aprofundar as reflexões sobre formação, política e a pluralidade de experiências na nossa sociedade.

Revista Refilo: Queremos lhe ouvir sobre relações entre a Filosofia Africana e Filosofia Afro-brasileira e implicações destas para a ressignificação de um olhar sobre a história/cultura brasileira?

Wanderson Flor do Nascimento: Falar sobre essas relações implica retomar os debates sobre a própria cultura brasileira. E, também, sobre aquilo que na cultura se relaciona com a filosofia. Pouco refletimos sobre as heranças de nossa cultura que não sejam as europeias. Sabemos que a história e a cultura são elementos fundamentais para compreendermos quem somos. E tanto mais saibamos sobre esses elementos, mais próximas/os

estaremos de uma imagem mais nítida de nossa própria identidade. Não se trata, aqui, de escolher entre conhecer os elementos europeus que nos constituíram e os africanos e indígenas, mas em pluralizar olhares sobre nossa formação histórico-cultural de modo a ampliar horizontes sobre nós, nossos valores, saberes e práticas.

“Pouco refletimos sobre as heranças de nossa cultura que não sejam as europeias. Sabemos que a história e a cultura são elementos fundamentais para compreendermos quem somos. E tanto mais saibamos sobre esses elementos, mais próximas/os estaremos de uma imagem mais nítida de nossa própria identidade.”

“Há saberes que reproduzimos e utilizamos sem saber ao certo suas origens. E há, também, muita coisa que se produziu nos diversos países africanos que deixamos de saber por não explorarmos as reflexões produzidas nesses lugares.”

Desde a perspectiva das imagens que temos sobre as culturas das quais somos herdeiras/os, pensar as filosofias africanas e afro-brasileira amplia nosso olhar sobre nossa cultura e sobre nossa história. Há elementos que herdamos do continente africano que sequer sabemos. Há saberes que reproduzimos e utilizamos sem saber ao certo suas origens. E há, também, muita coisa que se produziu nos diversos países africanos que deixamos de saber por não explorarmos as reflexões produzidas nesses lugares.

"Como a filosofia foi uma das partes envolvidas nesse processo de desumanização, nada mais justo que ela também se empenhe em desconstruir este preconceito que ajudou a criar."

E não se trata apenas de uma ampliação da erudição. É um reconhecimento da própria humanidade das pessoas africanas, que foi negada durante o processo colonial escravagista, do qual não nos recuperamos, de todo, ainda...

Como sabemos, a filosofia é entendida como um modo sofisticado de pensar, que demanda um determinado rigor. Sabemos, também, que a história da modernidade foi marcada pela imagem inferiorizada, inclusive intelectualmente, de povos não ocidentais, entre eles, as pessoas do continente africano. Filósofos importantes do cânone moderno, como Hume, Kant e Hegel participaram ativamente da construção e/ou justificação dessa imagem.

Esse ideário findou por criar um hábito de não esperarmos que povos entendidos como desprovidos de um intelecto pleno, como o seria o dos europeus, pudessem produzir esse pensamento sofisticado que é a filosofia. Nesse contexto, estudar e difundir as filosofias africanas é um dos modos de desconstruir essa imagem equivocada e racista que, de algum modo, ainda nos assombra. E, com isso, afirmar a humanidade dos povos negros. Como a filosofia foi uma das partes envolvidas nesse processo de desumanização, nada mais justo que ela também se empenhe em desconstruir este preconceito que ajudou a criar.

Como as práticas e valores racistas ainda permeiam nossa sociedade – afinal, foram constitutivas dela também – é imperioso que, para desconstruir a presença do racismo em nosso país, envidemos esforços para recuperar os valores, saberes e práticas que foram e são produzidos no continente africano e que, mesmo negados, informam sobre a nossa própria cultura, história e modos de pensar.

Revista Refilo: Inserindo-nos no campo educacional, quais são as principais questões/enfrentamentos que envolvem o ensino de Filosofia Africana em Cursos de Filosofia no Brasil? Dentre estes enfrentamentos o que pode nos dizer sobre racismo epistemológico?

Wanderson Flor do Nascimento: Uma das mais importantes questões que enfrentamos hoje para pensar o ensino das filosofias africanas nas graduações em filosofia – e, conseqüentemente, também no ensino

médio – é uma curiosa imagem vinculada com o postulado da universalidade da filosofia. Esta representação afirma que a filosofia é filosofia, independentemente do local onde seja produzida. Não faria sentido, assim, falar em uma filosofia africana, em uma filosofia latino-americana, em uma filosofia oriental ou em uma filosofia brasileira. O que haveria seria apenas *a filosofia*, produzida em qualquer lugar do mundo. E, nessa existência de uma filosofia *sem mais*, os cursos deveriam aterem-se em estudar as filosofias que a história considerou como mais relevantes.

“Uma das mais importantes questões que enfrentamos hoje para pensar o ensino das filosofias africanas nas graduações em filosofia – e, conseqüentemente, também no ensino médio – é uma curiosa imagem vinculada com o postulado da universalidade da filosofia. Esta representação afirma que a filosofia é filosofia, independentemente do local onde seja produzida.”

O ponto nevrálgico dessa questão se relaciona com o fato de que o argumento dessa filosofia *sem mais*, só funciona para nos referirmos a lugares que foram historicamente subalternizados em esquemas coloniais. Não causa assombro em ninguém que diversos autores respeitados pelo cânone falem em “filosofia ocidental”, “filosofia europeia”, “idealismo alemão”, “filosofia francesa contemporânea” etc. O desconforto geográfico se dá apenas quando a referência não é a Europa, ou suas projeções no restante do Ocidente (notadamente, nos Estados Unidos).

E, curiosamente, embora “a filosofia seja filosofia em qualquer lugar”, renitentemente, observamos, em nosso país, a prevalência de um currículo, que podemos chamar de eurocentrado, na formação da graduação: isto é, encontramos normalmente sempre as mesmas abordagens historiográficas nos

currículos, que visualiza a filosofia nascida na Grécia, passando por Roma, por um medievo europeu com alguns poucos contatos árabes ou judaicos, uma modernidade que está essencialmente vinculada com as filosofias produzidas na Europa Ocidental, principalmente na França, Alemanha e Inglaterra e em uma contemporaneidade que apenas segue as projeções dessa filosofia moderna, ampliando um pouco o escopo de lugares de produção da filosofia, com a inserção, por exemplo, dos Estados Unidos.

Raros são os currículos de graduação brasileiros nos quais se estudem as filosofias produzidas no continente Africano, no Oriente ou na América Latina, como parte das componentes curriculares obrigatórias. Quando pensamos que nossos documentos oficiais sobre o ensino de filosofia, seja na graduação ou no ensino médio, frisam a importância de uma sólida formação em história da filosofia, a questão que fica é *porque apenas esse currículo eurocentrado é entendido como fonte para tal formação sólida?* A partir de quais parâmetros entendemos que apenas as filosofias produzidas na Europa Ocidental ou nos Estados Unidos resistem ao teste da relevância, sendo que há um quase total desconhecimento das filosofias produzidas em outras partes do mundo?

Uma das denúncias que as filósofas feministas têm feito é de que a constituição da história da filosofia não é apenas um relato objetivo das filosofias *naturalmente relevantes* e merecedoras de serem estudadas, mas também um reflexo das

relações de poder que estão envolvidas na construção dessa história. Esse fato é a justificativa para a quase total ausência de pensadoras nos currículos de filosofia, embora tenhamos muitas delas no transcurso do tempo de existência da filosofia. O mesmo se dá com as populações que se localizam em espaços geopoliticamente subalternizados pelos processos colonizadores.

E é aqui que a presença do que alguns filósofos têm chamado de racismo epistêmico

“Quando pensamos que nossos documentos oficiais sobre o ensino de filosofia, seja na graduação ou no ensino médio, frisam a importância de uma sólida formação em história da filosofia, a questão que fica é *porque apenas esse currículo eurocentrado é entendido como fonte para tal formação sólida?*”

se faz notar: Essas populações foram racializadas e essa racialização foi construída em um atravessamento de hierarquias entre essas populações e de suas capacidades cognitivas/intelectuais. E não é preciso que os currículos tenham um tópico do tipo “Por que não estudar as filósofas e filósofos africanos, latino-americanas/os ou orientais?”. Basta não as estudar/os. Esse é um dispositivo perverso, pois ao invisibilizar essas produções, damos às/aos estudantes um modelo de construção da filosofia já excludente, mesmo sem a tematização explícita dos mecanismos de exclusão.

E, tampouco, é comum que tematizemos, na graduação, a participação da filosofia no contexto da criação dessas imagens racistas das populações. Apenas as pessoas dedicadas a essa espécie de ativismo contra o racismo epistêmico têm feito a discussão das muitas contribuições da filosofia às ideologias racistas. E convido a quem acha que isso é meramente accidental ou excepcional na filosofia, que dê uma olhada no interessante volume organizado por Dominique Colas chamado *Races et Racismes de Platon à Derrida*. Este compêndio de mais de 750 páginas mostra as razões pelas quais o racismo e, também, um certo tipo de enfrentamento a ele, foi presente em toda a história da filosofia ocidental e que apagamento desse debate tem consequências nefastas para a compreensão de como a filosofia é produzida.

“Temos, ainda hoje, uma imensa dificuldade de lidar com temas raciais. É impressionante, por exemplo, que o tema da biopolítica tenha se popularizado nos últimos vinte anos e, não obstante, que obliteremos ou ignoremos o debate iniciado por Foucault sobre o papel fundamental do *racismo de Estado* para a constituição da biopolítica e na difusão do biopoder.”

Temos, ainda hoje, uma imensa dificuldade de lidar com temas raciais. É impressionante, por exemplo, que o tema da biopolítica tenha se popularizado nos últimos vinte anos e, não obstante, que obliteremos ou ignoremos o debate iniciado por Foucault sobre o papel fundamental do *racismo de Estado* para a constituição da biopolítica e na difusão do biopoder. A filosofia não escapa ao racismo, pois ela também é parte de sua produção e totalmente inserida no contexto das demais

práticas sociais. E esta é outra das principais questões que dificultam o ensino das filosofias africanas nos cursos de graduação.

Revista Refilo: A partir disso, quais as implicações para os jovens estudantes do E. M. da ausência/presença do ensino de Filosofia Africana nos currículos dos cursos de filosofia no Brasil?

Wanderson Flor do Nascimento: Essa questão pode ser pensada de diversas maneiras. Gosto de abordá-la pela insistência que as discussões sobre ensino de filosofia têm feito sobre a centralidade da história da filosofia no aprendizado filosófico. A história da filosofia não apenas nos informa sobre os conteúdos considerados no trajeto da disciplina, como também tem um efeito performativo ao mostrar os *comos* que estão envolvidos no fazer filosófico.

Quando percorremos um currículo de filosofia no ensino médio – ou na graduação – e não encontramos mulheres, pessoas africanas, indígenas, orientais, latino-americanas não apenas aprendemos informações sobre o cânone eurocentrado (e suas projeções estadunidenses), mas também aprendemos, sub-repticiamente, sobre o que não se faz e *quem não faz* parte da prática filosófica reconhecida e prestigiada institucionalmente por nossa sociedade. Um tipo ideal de sujeitos do filosofar e suas características é apresentado de modo indireto nos currículos, informando a estudantes do ensino médio, inclusive, sobre suas potencialidades de se inserir no fazer filosófico desde suas características histórico-sociais, que muitas vezes, assume aspectos de contornos de gênero e raciais.

Outra dimensão importante é a da própria identidade nacional. As filosofias africanas trazem para nossa compreensão elementos que são formadores – mesmo quando negados – de nosso percurso identitário. Negar a estudantes do Ensino Médio o acesso a esses elementos é cercear a possibilidade de nos conhecermos de modo mais acurado.

Revista Refilo: E no âmbito da escola básica, desde 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 26-A), determina que em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio brasileiros estejam presentes conteúdos de história e cultura

africana e afro-brasileira, em todos os componentes curriculares¹. Desde então, como tem sido este processo nas escolas, especialmente em Filosofia? Quais as problematizações que emergem e são cruciais para a formação de professores/as de Filosofia, considerando-se o aspecto da necessidade de ressignificação das imagens construídas sobre as populações africanas no Brasil?

Wanderson Flor do Nascimento: Infelizmente esta é uma determinação legal pouquíssimo cumprida nas escolas, de modo geral. As muitas avaliações que foram feitas, desde 2013, quando do decênio desta alteração da LDB, têm sinalizado uma baixa aderência às determinações legais. Há uma impressionante resistência na implementação da lei nas escolas, que muitas vezes se focam apenas em datas comemorativas, folclorizantes e exotizadas em torno da cultura negra em nosso país – isso quando o fazem. No ano de 2018, devemos passar por novas grandes avaliações desse artigo da LDB, pois comemoram-se os dez anos de outra alteração do mesmo artigo, que introduziu a necessidade de estudos da história e cultura indígena nos currículos. As discussões que já começaram parecem indicar que o cenário se modificou muito pouco, praticamente nada...

Isso se deve ao próprio racismo e suas ramificações em nossa cultura, que finda por não deixar promover tanto o acesso a esses elementos de conteúdos nas escolas da educação básica, quanto nos cursos de formação docente, seja para o ensino fundamental ou médio.

No tocante à filosofia, o mesmo acontece. Pouquíssimos são os estados do país que têm propostas para o trabalho com a filosofia africana em seus currículos e uma justificativa utilizada é a ausência de materiais didáticos e de formação inicial ou continuada para docentes do Ensino Médio. Somos pouquíssimos professores universitários que se dedicam ao trabalho do ensino da filosofia

“Pouquíssimos são os estados do país que têm propostas para o trabalho com a filosofia africana em seus currículos e uma justificativa utilizada é a ausência de materiais didáticos e de formação inicial ou continuada para docentes do Ensino Médio.”

¹ Conforme blog Filosofia Africana In: <https://filosofia-africana.weebly.com/> consulta em outubro 2017.

africana. Até 2017, dos menos de dez docentes de universidades públicas, federais ou estaduais, dedicados à pesquisa sobre a filosofia africana e sua presença nas escolas por meio da docência; destes, apenas dois estavam lotados em departamentos de filosofia. A maioria está lotada em Faculdades de Educação que, na maioria dos casos, não ofertam disciplinas para as licenciaturas em filosofia voltadas para a formação para o trabalho com as filosofias africanas.

Um fato bastante curioso é que muitas vezes a gestão do currículo não entende que a filosofia deva participar da implementação do artigo 26-A da LDB, se utilizando de uma bizarra interpretação do segundo parágrafo deste artigo, que afirma que "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras". Tem-se ignorado a expressão "todo o currículo escolar" por meio do entendimento de que apenas a educação artística, as artes e a história deveriam tratar desses conteúdos, interpretando o "em especial", como se fosse um condicionante de exclusividade, como se apenas essas três disciplinas fossem responsáveis por todo esse trabalho. E isso tem se refletido, também, nos livros didáticos. Pouquíssimos deles tem se dedicado a apresentar conteúdos vinculados às filosofias africanas.

Outras vezes, quando temos um "enorme avanço", temos alguns materiais didáticos que ou problematizam rapidamente o racismo ou tentam discutir alguns elementos da "estética negra", abrindo mão de buscar as produções filosóficas advindas do continente africano. Não que a problematização do racismo ou as discussões culturais afro-brasileiras não sejam importantes. Mas reduzir a dimensão da cultura à estética e da história a uma breve discussão sobre racismo empobrece enormemente as possibilidades de trabalho com as determinações legais, assim como não é suficiente para oferecer esses elementos que chamávamos a atenção como importantes para a compreensão da formação das identidades brasileiras.

Revista Refilo: Ainda, frente à necessidade de combate ao racismo existente no Brasil, no que concerne aos conteúdos curriculares de Filosofia Africana e modos de abordá-los, quais seriam (conteúdos, modos de abordagem) os mais pertinentes para serem ensinados no Ensino Médio?

Wanderson Flor do Nascimento: Como chamei a atenção antes, uma das características fundamentais do racismo moderno foi a inferiorização de grupos populacionais racializados. Como essa inferiorização sustentou também uma limitação intelectual das pessoas destes grupos, a exploração das diversas produções intelectuais não ocidentais é já uma maneira de mostrar a inconsistência desta suposta inferioridade das pessoas não ocidentais.

"[...] seria importante nos voltarmos para a diversidade de conteúdos e abordagens produzidas no continente africano e, assim, veríamos que as pessoas africanas produzem conhecimento tão sofisticado como em qualquer lugar do mundo, inclusive a Europa e Estados Unidos."

Por isso, seria importante nos voltarmos para a diversidade de conteúdos e abordagens produzidas no continente africano e, assim, veríamos que as pessoas africanas produzem conhecimento tão sofisticado como em qualquer lugar do mundo, inclusive a Europa e Estados Unidos. Assim como no Ocidente, essas outras populações desenvolveram muitas abordagens e metodologias. Percorrer sua diversidade é uma maneira de mostrar a potência do pensamento produzido no continente africano.

Há quem sustente que isso poderia ser feito por meio da criação de módulos de "introdução às filosofias africanas", tornando-os uma espécie de unidade que seria tratada nas três séries do ensino médio, apresentando, assim, autoras/es, temas e problemas que foram tratados pelas filosofias africanas em algum momento do ano letivo. Eu tenho advogado outra possibilidade: que as temáticas, abordagens e autoras/es apareçam distribuídas ao longo de todo ano, dialogando com os outros conteúdos, seja de áreas temáticas da filosofia, como a ontologia, estética, lógica, política, epistemologia etc., apresentando as leituras africanas de temas que se discutem corriqueiramente nas aulas de filosofia ou, para quem trabalha por meio das divisões temporais da história da filosofia, trazer abordagens africanas localizadas na antiguidade, no medievo, na modernidade e no momento contemporâneo.

Esta perspectiva, além de não isolar o trabalho das filosofias africanas em apenas um período do curso, possibilita um diálogo constante, mostrando a pluralidade e

potência das reflexões e conceitos criados pelas pessoas africanas ao pensarem sobre seus problemas e os problemas do mundo. Também evitaríamos parte das grandes dificuldades que estão vinculadas com a escolha de conteúdos, típica da construção e colocação de um currículo em prática, pois não multiplicaríamos a tarefa da escolha dos conteúdos, apenas multiplicaríamos as abordagens dos conteúdos já selecionados.

Revista Refilo: Nesse sentido, Wanderson, quais as contribuições da filosofia africana para [re]pensarmos a tradição da filosofia ocidental baseada no par leitura-escrita?

Wanderson Flor do Nascimento: Uma parte importante da discussão contemporânea das filosofias africanas relaciona-se com a crítica metafilosófica da construção do cânone da história da filosofia ocidental (que muitas vezes é lido como o cânone da filosofia, em si). Junto das discussões realizadas sobre o mesmo tema pelas filosofias latino-americanas e orientais, encontramos elementos interessantíssimos para pensar de que modo a construção da história da filosofia é também um gesto político.

Neste sentido, as filosofias africanas são interessantes ferramentas para exercitar a politização do pensamento e avaliar seus alcances e limites. Assim como problematizar, desde uma política epistemológica – ou uma epistemologia política –, a universalidade não apenas dos conceitos, mas também de métodos e descrições do pensamento.

Poderemos nos surpreender não apenas com as distâncias temáticas/metodológicas – uma vez que estas estão vinculadas inexoravelmente com a história – mas também com as semelhanças de algumas ideias, que foram pensadas em tempos diferentes, inclusive podendo nos surpreender com a antecipação de algumas questões importantes que apenas mais tardiamente foram discutidas no Ocidente.

É interessante abordar essas semelhanças não por uma disputa de originalidade ou na lógica de “quem pensou primeiro”, mas para mostrar que sendo as pessoas africanas humanas, elas são tão capazes de produzir ideias, conceitos, métodos

como quaisquer outras pessoas. Não se trata de pensar quem faz a melhor filosofia, mas que há filosofias plurais.

Há que se desconstruir a imagem de que o continente africano é ágrafo em função da prevalência da tradição oral. Esse tem sido um dos estereótipos utilizados para estabelecer uma tensão entre as filosofias produzidas no Ocidente e as que foram produzidas em outros lugares do mundo (como se não houvesse, inclusive, uma discussão interna no próprio Ocidente sobre a problemática da escrita e da importância da oralidade). A maioria das culturas tem suas relações tensas sobre os modos como lidam com a oralidade e com a escrita (ou outros registros gráficos).

“A maioria das culturas tem suas relações tensas sobre os modos como lidam com a oralidade e com a escrita (ou outros registros gráficos). E é importante, nesse contexto, não lidar com as filosofias do mundo em termos comparativos-competitivos. Elas são diferentes e essa diferença nos ajuda a perceber a riqueza do pensamento humano.”

E é importante, nesse contexto, não lidar com as filosofias do mundo em termos comparativos-competitivos. Elas são diferentes e essa diferença nos ajuda a perceber a riqueza do pensamento humano. E uma forte armadilha que acontece, nesse cenário, é a reprodução de imagens do continente africano como atrasado e que se prestam a estabelecer comparações hierarquizadas entre a filosofia moderna do Ocidente e o pensamento tradicional/popular do continente africano, como se no primeiro só houvesse pensamento científico/filosófico/sofisticado e no último só houvesse pensamento supersticioso.

Esse procedimento ignora que há um pensamento popular no ocidente e um pensamento científico/filosófico/sofisticado no continente africano. Há diversos momentos e movimentos na história do pensamento no mundo inteiro e tanto mais sejamos capazes de explorá-los, mais seremos capazes de desconstruir preconceitos que têm marcado as relações entre o *Ocidente* e *seus outros*.

Poderíamos resumir essa resposta afirmando que as filosofias africanas podem ser instrumentos interessantes para uma retomada metafilosófica das tradições filosóficas construídas no mundo, de modo politizado e, com isso, poder também reavaliar a própria tradição ocidental. Não de modo deslegitimador ou destrutivo, mas de maneiras, ao mesmo tempo, problematizadoras, dialógicas e colaborativas.

Revista Refilo: E, por último, considerando o cenário político no Brasil atual, quais são as questões emergentes para o campo estudos/práticas da Filosofia Africana e Filosofia Afro-brasileira? E como você analisa o cenário político educacional atual?

Wanderson Flor do Nascimento: A primeira parte da questão depende do modo como eu responda a segunda. Embora a chamada crise na educação não seja um fenômeno recente, o atual momento conturbado de nossas sociedades, com o avanço de posturas reacionárias, tende a aprofundar e a reorientar os problemas enfrentados no cenário político educacional que vivemos agora.

Esta crise tem movimentos múltiplos: criamos muito em termos de tecnologias e suas aplicações, mas inventamos pouco do ponto de vista das sociabilidades acolhedoras, aprendemos pouco em termos de convivência solidária. Passamos de uma crítica dos valores dogmáticos a uma afirmação de valores violentos despotencializadores. E isso impacta de modo intenso o cenário político educacional. Em contrapartida, temos visto uma série de movimentos contra hegemônicos de resistência que tem trazido outros ares para lidar com as questões emergenciais e emergentes que cercam nosso presente e que convocam a educação para ocupar um protagonismo na criação de mundos menos destrutivos.

Desde as trincheiras do trabalho com as filosofias africanas, esse cenário apresenta problemas que colocam em questão a função da educação no processo da construção de solidariedades política e histórica entre os povos e, também, na compreensão dos processos que nos tornam o que somos. As filosofias africanas nos convocam a uma descolonização do pensamento de modo a podermos romper com hierarquias naturalizadas que muitas vezes introjetamos em nós.

Independentemente dos conteúdos filosóficos oriundos do continente africano que estejamos estudando, a aproximação com as reflexões desse continente já nos coloca diante da tarefa de nos descentrarmos das maneiras usuais com as quais fomos ensinadas/os, desde a filosofia, a pensar como imaginamos que funcionam as políticas do pensamento.

Entre surpresas, espantos, alegrias, decepções, ao encontrarmos de tudo no pensamento africano: nos damos por conta de que ali acontece o mesmo que acontece em qualquer lugar do mundo – inclusive resistências importantes a crises. E isso nos coloca perante o quadro de ampliar os horizontes do que desejamos pensar, do que podemos pensar, do que interessa pensar. Pluralizar as perspectivas em torno da filosofia, da educação, dos encontros entre as duas, desde uma politização decolonial do pensamento, pode ser uma ferramenta que nos auxilie a trazer outros olhares para esse cenário obscuro que cerca nosso tempo atual.

“Pluralizar as perspectivas em torno da filosofia, da educação, dos encontros entre as duas, desde uma politização decolonial do pensamento, pode ser uma ferramenta que nos auxilie a trazer outros olhares para esse cenário obscuro que cerca nosso tempo atual.”

PEDAGOGIA DA “PRESENÇA”: UMA APROXIMAÇÃO DA “ANALÍTICA EXISTENCIAL” DE MARTIN HEIDEGGER E SUAS CONSEQUÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

PEDAGOGY OF THE "PRESENCE": AN APPROACH TO MARTIN
HEIDEGGER'S "EXISTENTIAL ANALYSIS" AND THEIR CONSEQUENCES IN
EDUCATIONAL PROCESSES

José Lucas Omena Gusmão²
Walter Matias Lima³

Resumo: Usamos o termo pedagogia da “presença” para aproximarmos sutilmente o pensamento de Heidegger da questão pedagógica e educativa. O objetivo desse trabalho é elucidar uma possível reflexão sobre alguns dos principais conceitos da filosofia de Heidegger, especificamente, “ser-aí”, “mundo”, “morte”, “cuidado”, “angústia” e “presença”, em consonância com os processos educativos. Acreditamos que a proposta do autor nos centraliza em um viés crítico ao convencionalismo científico perante os processos educativos tradicionais. Em suma, defendemos a ideia que essa análise considera o humanismo e axiológica como ponto chave para um “outro pensar” da educação, tendo sua incidência mais considerável, na alteridade.

Palavras chaves: ser-aí; outro; morte.

Abstract: We use the term pedagogy of "presence" to subtly bring Heidegger's thinking to the pedagogical and educational question. The objective of this work is to elucidate a possible reflection on some of the main concepts of Heidegger's philosophy, namely, "being-there", "world", "death", "care", "anguish" and "presence", in the educational processes. We believe that the author's proposal centralizes us in a critical bias towards scientific

² Doutor em Educação e Professor do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: <professor_lucas@hotmail.com>

³ Mestre em filosofia e professor do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. E-mail: <waltermatias@gmail.com>

conventionalism in the face of traditional educational processes. In short, we defend the idea that this analysis puts us in problems that consider humanism and axiological with a key point for an "other thinking" of education, having its most important incidence, in otherness.

Key words: being-there; other; death.

1. Introdução

Nenhuma época soube tanto e de maneira tão diversa a respeito do homem como a atual. Nenhuma época expôs o conhecimento acerca do homem de maneira mais penetrante nem mais fascinante como a atual. Nenhuma época, até o momento, tem sido capaz de fazer acessível este saber com a rapidez e a facilidade como a atual. E, no entanto, nenhuma época soube menos acerca do que o homem é. Nenhuma época fez com que o homem se tornasse tão problemático como a nossa. (HEIDEGGER 1973, p. 203).

Heidegger causou um grande impacto sobre a filosofia do século XX. Situado no cenário das duas grandes guerras, atraiu entusiastas para dentro do seu pensamento. Entretanto, não foram as conclamações existencialistas que fizeram de Heidegger um filósofo com exponencial importância. Mas seu olhar sobre a metafísica, não uma metafísica teológica, mas uma metafísica que supera a si mesma. Trata-se na verdade, no fim da própria metafísica.

Mas esse fim da metafísica é na verdade uma superação definitiva da ontologia clássica. O que Heidegger propõe é uma metafísica orientada pela "analítica existencial", tratando-se de um "outro pensar". O problema do ser situa-se no "ser-aí". Com essa perspectiva é possível visualizarmos o homem na centralidade do problema. Essa antropologia evidenciada por Heidegger está para além do homem vitruviano de Leonardo da Vinci. Não é o mais o primado da simetria e sistematização o conceito fundamental da atividade humana, mas sua inteireza na realidade do próprio homem, consigo, com o outro, com o mundo e para a morte. A ideia metafórica de que as ciências da natureza fossem capazes de aventurar-se nos mares do saber absoluto, não apenas foi radicalizada por Heidegger, mas destruída. O homem só é possível na finitude.

Nossa proposta é discorrer brevemente sobre os conceitos de Heidegger para deles extrairmos uma possível investigação no campo da educação⁴. Acreditamos que a ontologia fundamental do “ser-aí” na condição de fenômeno do questionamento seja capaz de nos colocarmos no problema da educação. O educar só é possível em meio a “presença”, entendendo “presença” como a existencialidade humana, por isso usamos o termo pedagogia da “presença” para clarificarmos nosso objetivo de se pensar o Heidegger à luz do exercício da educação.

Diante da realidade inevitável do tempo, temos um processo que o caracteriza em significado e sentido, a nossa morte. Iremos mostrar como o fito da morte (nossa finitude, temporalidade) é capaz de exercer no interior do ser humano uma pedagogia que o centralize na experiência dele mesmo. Essa, de retroceder a morte para compreender os processos educativos nos coloca, naquilo que iremos tratar no corpo do artigo, como tríade fundamental para se pensar os processos educativos, a saber, “eu”, “outro” e “mundo”. Essa visão tridimensional do homem pode nos escapar ao discurso da cientificidade, mas nos mostrar que estamos num problema no qual o próprio problema é o movimento da compreensão desse estado de coisas, jogando-nos para o problema do humanismo e da axiologia.

Em síntese, esse trabalho justifica-se pelo seguinte: aproximação do pensamento de Heidegger, analisando sinteticamente alguns conceitos de “Ser e Tempo”, do problema da educação; a autenticidade dos processos educativos e suas relações com o problema da angustia e dos projetos humanos perante a morte e a temporalidade; e, conseqüentemente, se nos é possível absorvermos tais conceitos num “outro pensar” da educação e da pedagogia, conclamado de forma subjacente, no discurso da alteridade.

⁴ Nosso artigo discorre sobre a educação numa perspectiva genérica. Não especificamos correntes pedagógicas ou práticas educativas particulares. O próprio termo “pedagogia da presença” não é colocado dentro das exigências técnicas das ciências da educação. Ressaltamos que o nosso objetivo central se trata de uma aproximação airosa entre Heidegger e a educação, e que por isso, nos deteremos a uma visão mais ampla dos processos educativos.

2. A analítica existencial e suas nuances pedagógicas

Uma das questões fundamentais do pensamento máximo de Heidegger é a retomada da questão do ser. Essa reviravolta em torno do clássico problema metafísico encontra-se determinada em um “ente” específico, a saber, o “ente” que pergunta o ser:

Embora nosso tempo se arrogue o progresso de afirmar novamente a ‘metafísica’, a questão aqui evocada caiu no esquecimento. (...) A questão referida não é, na verdade, uma questão qualquer. Foi ela que deu fôlego às pesquisas de Platão e Aristóteles. Para depois emudecer como questão temática de uma real investigação. (HEIDEGGER, 2006, p. 37).

Nessa assertiva ontológico subjetiva, visualizamos o “homem”. Diante do dinamismo humano enquanto ser “questionador” de um “questionado”, ampliamos a capacidade de “ser” desse próprio “ente” que pergunta no “perguntado” o próprio “ser”.

Nessa acepção, o problema educativo torna-se elucidativo em uma dinâmica auto pedagógica, que antes de qualquer pragmatismo, revela-se no próprio ser proclamado na “presença”. Trata-se de um movimento autossustentável em horizontes históricos, sendo a educação, um dos elementos expansivos desse do “ser-aí”:

O que está em questão para nós não é a ‘psicologização’ do mundo (Jaspers), não é a estrutura da ‘vida anímica’ (Dilthey) e tampouco a indagação da psicologia ou da antropologia a respeito do que seria o homem. O que está em questão para nós é antes a pergunta sobre o ser-aí (HEIDEGGER, 2008, p. 254)

Todo problema exposto no pensamento heideggeriano coloca-se diante de uma estrutura que exige de si o primado do “questionamento”. O questionado aqui é a “educação”. Daí somos levados ao seguinte problema: é possível uma realidade do sentido do “ser” em um contexto educativo?

Percebemos que o ponto inicial de uma “presença” calcada em caminhos educativos só é possível em uma compreensão do pensar no próprio pensar, em outras palavras, na lucidez dada do “ser”. Embora a trocadilha de termos ontológicos pareçam nos perseguir em caminhos herméticos, a questão aqui

evidencia a própria evidência daquilo que simplesmente “é” enquanto “sendo”. A educação apresenta-se dessa forma. Todavia, o horizonte de preconceito que perpassa os processos educativos não nos permite, pelo menos num primeiro contato, elencar com clareza uma especulação em torno do ato de educar que enverede para uma “analítica existencial”⁵.

Partimos da ideia de que o problema da educação, antes de qualquer contenda institucional ou mesmo acadêmica, começa no próprio homem. Ora, se esse homem, marcado por uma existência dada ao real, imaginemos, por exemplo, as diversas ações que executamos na vida diária sem a qual precisamos de nenhuma reflexão mais profunda para executarmos, é o único capaz de colocar o problema do “ser”, não nos será estranho evidenciá-lo como o ponto essencial dos processos educativos. Trata-se, como bem demonstra Dubois (2004), de um salto filosófico que reconsidera o problema da educação posto no próprio problema:

(...) Ao revertermos às objeções em outros tantos motivos para questionar o que significa ‘ser’, não adquirimos com isso nenhuma orientação particular para colocar a questão. Por onde começar? Pelo azul do céu, o que é? Por mim, o que sou? E que tipo de interrogação? Gramaticalmente, lógica intuitiva, qual? Somos lançados de volta ao mar. Heidegger vai orientar a questão orientando-se por ela (DUBOIS, p.15, 2004).

A ideia preliminar de que a realidade ôntica do mundo depende de um fenômeno existencial nos faz repensar os processos educativos em um viés não convencional. Não queremos com isso sucumbir os elementos que constituem os processos educativos na era da técnica, mas de mostrar os impactos pedagógicos desse pensamento na reflexão sobre a educação.

O conceito de “ser-aí” heideggeriano mostra-nos no seu “aí” as diversas ambiências que encontramos no próprio mundo. A educação é uma dessas ambiências, desenvolve-se desde práticas pedagógicas até estruturas curriculares e técnicas. O pensar filosófico do “ser-aí” nos possibilita perguntarmos como encontra-se o “aí” educativo nas regiões ônticas do próprio mundo, trata-se, portanto, de uma pedagogia da “presença”:

⁵ Característica na qual é possível entender o fenômeno humano – existencial – em sua originalidade mais própria.

A presença se constitui pelo caráter de ser minha, segundo este ou aquele modo de ser. De alguma maneira, sempre já se decidiu de que modo a presença é sempre minha. O ente, em cujo ser, isto é, sendo, está em jogo o próprio ser, relaciona-se e comporta-se como o seu ser, como a sua possibilidade mais própria. A presença é sempre a sua possibilidade. Ela não “tem” a possibilidade apenas como propriedade simplesmente dada. E por que a presença é sempre essencialmente sua possibilidade ela *pode*, em seu ser, isto é, sendo, “escolher-se”, ganhar-se ou perder-se ou ainda nunca ganhar-se ou só ganhar-se “aparentemente”. A presença só pode perder-se ou ainda não se ter ganho porque, segundo o seu modo de ser, ela é uma possibilidade própria, ou seja, é chamada apropriar-se de si mesma. Os dois modos de ser *propriedade* e *impropriedade* – ambos os termos foram escolhidos em seu sentido rigorosamente literal – fundam-se em a presença determinar-se pelo caráter de ser sempre minha. A impropriedade da presença, porém, não diz “ser” menos e não tampouco um grau “inferior” de ser. Ao contrário, a impropriedade pode determinar toda a concreção da presença em suas ocupações, estímulos, interesses e prazeres. (HEIDEGGER, 2006, p. 86)

O vácuo tênue entre prática pedagógica e funcionalidade da mesma, passa pelo fenômeno da própria existência, radicalizando inclusive, os meios corpóreos, situacionais, sociais, psicológicos nos quais encontram-se os próprios agentes educativos. O ponto básico de uma pedagogia da “presença” encontra-se não no progresso teórico e captação do mesmo, mas no “regresso”, um retorno ao questionamento basilar do que seja de fato o educar e o saber. Não faria sentido pensarmos o “ente” educado que apreende técnicas educativas para estruturas multifacetadas, mas que pelo horizonte de preconceito, não vislumbra o seu próprio ser enquanto manifestação dele mesmo. Essa visão de uma ontologia subjetiva nos põe diante de um processo educativo que considera o humanismo nas práticas pedagógicas. Levando-nos a questionar o ser relacional e o mundo que lhe circunda, por que somos antes de qualquer aporia linguística, um “ser-no-mundo”.

3. O “ser-no-mundo” e a incidência pedagógica

A noção de “ser-aí” (Dasein) de Heidegger: entre os “entes” existentes, existe apenas um capaz de interrogar o significado de ser, esse “ente” é o homem. Isso traz algumas consequências, entre elas, a da impossibilidade de redirecionar o

homem ao caráter real dos demais “entes”, usando uma expressão da filosofia cartesiana, um “objeto”. Essa dimensão humanista existencial rompe com os desdobramentos educativos que trazem na sua centralidade os procedimentos científicos desenvolvidos a partir da ciência moderna, tendo sua máxima no método científico galileano.

A educação não é um fenômeno circunscrito numa divisibilidade entre “sujeito” do conhecimento e “objeto” conhecido, mas um modo de ser da própria existência do homem no mundo. O processo educativo nessa visão incide sobre um modo de ser do homem, que diante da sua capacidade de projeção, é capaz de transcender sobre o próprio mundo, não no sentido de superação do mundo e sua realidade imanente, mas numa espécie de ultrapassagem do mundo sem deixar de ser mundo. Não existe nos processos educativos uma superação metodológica, mas um modo de ser, que é o pedagógico, presente nas diversas formas de investigar o problema educativo.

A educação é uma projeção que se dá como utensílio do projeto humano de auto determina-se enquanto ser racional, ou seja, a educação é uma expansão, por meio dos utensílios, de expansão do homem no próprio mundo. Não existe uma realidade pedagógica autêntica sem ser funcionalidade do projeto existencial humano, todo projeto existencial humano exige um pensar que é geográfico, por isso, sempre opera perante o outro e o mundo, fazendo inclusive, da própria instituição de ensino um ambiente de diálogo e alteridade:

Por meio do diálogo com os outros em sua alteridade e responsabilidade com todos, nos cabe conservar uma cultura escolar concentrada em uma ética mínima, a diversidade estará presente sem véus e sem máscaras, sem medo de exigências e opressões, usada ou anulada, porque terá em si o valor da existência em cada ser humano e em cada sistema social. (EMILIO, 2016, p. 01)

A educação, à luz do pensamento de Heidegger, não é um psicologismo, como proferiu a epistemologia clássica da modernidade, tão pouco um contraponto de dois eixos distintos que procedem do corriqueiro para o científico, mas uma atualização do próprio ser do homem no mundo com o outro.

Dessa forma, os processos educativos são compreendidos como uma consequência do ser do homem no mundo. Uma pedagogia da “presença”

implica nas considerações do mundo projetado pelo homem. O universo pedagógico educa, na sua essência, para o humanismo. O educar é um ato de liberdade do homem no mundo. A educação concebida nessa amplitude é um projeto de mundo possível em meio a liberdade. Entretanto, o contexto pedagógico é sedimentado, o que pode limitar radicalmente a liberdade do homem perante o próprio mundo. Heidegger aponta o conceito de “cuidado” como princípio determinante dos projetos humanos:

O cuidar é um fenômeno ontológico fundamental, isto é, no fenômeno do cuidado o homem preocupa-se (*Fürsorge*) com o seu próprio existir e com o existir em geral. Isto porque o homem é um ser no mundo que, enquanto presença, é também um ser com os outros os que lhe permite a abertura para a convivência. Esse fenômeno do cuidado se dá em uma temporalidade finita. (SANTOS, 2001, p.06).

Não podemos conceber os processos educativos como uma espécie de ajustamentos disciplinares, como se fôssemos uma cabaia de correntes pedagógicas, mas como agentes que se encontram no mundo, o próprio mundo é consequência da existência fática do homem. Isso não significa uma anulação do aparato científico, tampouco uma nova perspectiva sobre o problema educativo ou uma realidade metodológica acerca das questões que perpassam o currículo e suas tecnicidades. A contrapartida é que o caráter humanista de uma pedagogia da “presença” que não nos insere numa questão, mas faz de nós mesmos a questão.

O ser-no-mundo (*In der-Welt-sein*) é um ser-com-os-outros (*Mit-sein*). O mundo não existe fora do sujeito e o sujeito não existe fora do mundo. A realidade sujeito-objeto é possível no sentido pragmático, é inquestionável o quanto a técnica funciona na realidade, uma pedagogia metodologicamente rigorosa funciona de forma quantitativa e qualitativa, pois os fundamentos das ciências são consequentes de eixos filosóficos, no diz Heidegger:

As ciências, não obstante, ainda falam do ser do ente ao sentirem-se obrigadas à suposição de suas categorias regionais. Apenas não o dizem expressamente. Podem, sem dúvida, negar a sua procedência, não podem, contudo, rejeitá-la. Pois a cientificidade das ciências é a certidão que atesta seu nascimento da filosofia (HEIDEGGER, 1991, p. 73).

Com efeito, tratando-se de uma performance humanista, não há uma divisibilidade entre o homem e o mundo. O processo educativo nessa ótica é visto como uma espécie de abertura e não introjeção de teorias. Essa abertura nos leva a caminhos humanísticos que são capazes de pensarem a educação em um fenômeno da unicidade existencial em meio a sedimentação pedagógica, pois toda realidade sedimentada na educação tem uma participação de vários “eus” que se estabelecem no processo. O “cuidar” pedagógico é um cuidado de si, do outro e do mundo, uma construção contínua da experiência humana:

Todo ser humano vive seu mundo de acordo com sua própria auto-estruturação sistêmica no seu mundo. Isso significa que, de acordo com nossa própria experiência estamos construindo nosso próprio mundo. Um mundo em que vivemos e explicamos com nossos próprios referentes autoconstruídos em interação com os outros e uns com os outros perto. (EMILIO, 2016, p. 02)

Aqui reside o caráter humanista da nossa reflexão: não se trata de reduzir o humanismo ao aparato jurídico, tão pouco ao conceito metafísico ou pragmático, mas de torna-lo verdadeiro na própria relação e correlação da tríade, “eu”, “outro” e “mundo”. Essa visão tripartida reconfigura a prática pedagógica na dimensão da autenticidade, levando em consideração que sem princípios éticos é impossível produzir técnicas pedagógicas que faça valer a pena o desenvolvimento das ciências.

4. A pedagogia da morte: entre a existência de fato e a não existência

O “ser-aí” é uma constante do ser. Esse dinamismo do ser torna a realidade humano um fenômeno ligado ao circunstancialismo de perspectivas. A condição do homem é sempre a manifestação de um projeto. O projeto humano parte, como vimos, anteriormente, de uma realidade de questionamento. Entretanto, não podemos negar que a realidade objetiva, orientada pelos entes, gera no homem uma espécie de não existência. Pois concentrar-se na realidade factual torna o fenômeno empírico uma autoafirmação.

Nesse processo, a linguagem, torna-se o mote do “dito” do mundo. O mundo e os seus entes só são possíveis mediante a linguagem, uma espécie de ditadura da

aporia⁶ e representações convencionais das coisas em fatos inautênticos. Os processos educativos são profundamente marcados pelos jogos objetivos e as convenções de linguagem. Diante disso, como é possível uma pedagogia de uma existência autêntica? Ora, encerrar a vida humana no seu caráter objetivo implica em consequências nefastas, reconsideremos a hipótese de que a ciência técnica seja capaz de anular a morte humana, esse fato nos faria redirecionar toda nossa forma de ver a realidade a um estado de coisas, que não é o nosso, pois nossos projetos acontecem na realidade do tempo. Nesse sentido, só é possível pensarmos os processos educativos em um deslocamento provocado pela necessidade de escolher, o que só é possível por conta da finalidade última realizável na morte:

Enquanto ser-para-a-morte o Dasein precisa transportar-se para a consciência de que a existência é escolha, que é fundamental escolher. É preciso, portanto, sair do impessoal e esta decisão só depende de mim, uma vez que é de mim que se trata. É, pois, a consciência que me chama, enquanto eu, a ser eu mesmo (DUBOIS, 2005, p. 54)

Entre os vários projetos da existência humana, apenas um não se projeta além dele mesmo, pois as consequências finais não possíveis na finitude, que é justamente a consciência da morte. A angústia da morte é o mote no qual a realidade da vida é marcada por sentido e significado. O ato de educar desenvolve os seus projetos pedagógicos porque o fim de todas as coisas é a própria morte. Sem a morte não existe educação e nem a natureza humana. Toda pedagogia é uma pedagogia da morte. Posso direcionar a minha vida a inúmeros "entes" ou objetos, ter projetos eficazes, mas não posso negar o fato de que é na temporalidade que tudo isso é possível.

Quando o nosso tempo for encerrado na morte, sucumbirá toda e qualquer existência possível. Já que a morte é uma possibilidade no qual não podemos nos projetar além dela mesma, é impossível qualquer realidade pedagógica sem a condição da morte. A morte não nos permite assumirmos uma situação, não podemos radicalizar correntes de ensino a o princípio definitivo de educar-se por um caminho sempre seguro, o que temos aqui, é uma pedagogia da morte que

⁶ Consequências textuais e linguísticas que não nos permite vislumbrar a inteireza do sentido do próprio texto.

considera a autenticidade um processo contínuo nos processos educativos. Esse processo é sempre uma atualização que se dá num viés de horizontes históricos.

Portanto, o verdadeiro existir do homem é que ele é um ser-para-morte. Nessa acepção própria da filosofia de Heidegger, existe uma condição axiológica que nos faz pensar os projetos nos quais nos encontramos na região existencial. A região existencial só é possível no mundo do saber, na realidade do conhecimento. A tomada de uma pedagogia que se orienta na primazia da temporalidade só nos é possível no contexto da alteridade em meio a angustia.

5. As consequências da morte e a realidade da angustia

A nossa existência é verdadeira por ser determinada pela morte, e que todo processo educativo é sempre um contexto temporal. Heidegger nos propõe “apressar” a morte, isso não significa criar meios de sucumbir da realidade, mas de trazer a possibilidade da morte como condição de compreensão do próprio mundo. A educação calcou-se na razão, nos psicologismos, nos métodos, nos procedimentos, nos instrumentos, entre outros, tendo sempre como fundamento o contexto científico e as faculdades cognitivas. Heidegger nos propõe que essa existência autêntica só possível numa contrapartida a razão, ou seja, na realidade de um sentimento. Esse sentimento é a angustia. A angustia nos joga para aquilo que a ciência não é capaz de debruçar-se, o nada:

O Dasein autêntico, aberto para sua morte, compreende sua temporalidade de uma maneira finita. Uma outra possibilidade de dizer a angústia que nos deixa diante do nada, é dizer que ela nos deixa diante da finitude de nosso ser-no-mundo (BICCA, 1997, p. 29).

Na verdade, as ciências não são capazes de contarem o infinito, estão submersas no contexto do nada. Esse nada “nadificante” pode ser elucidativo em um contexto ético que seja capaz de criticar a nossa forma de ver a educação conforme as rédeas do cientificismo. Esse nada implica em um não sentido das nossas existências, nos coloca em uma das nossas realidades mais fundamentais. Entretanto, em que sentido é possível pensarmos um ato educativo nessas premissas

heideggerianas? Na coragem de olharmos que o nosso existir se efetiva na temporalidade. Educar é um ato do tempo determinado pela história. Educar é aceitar a própria finitude, trata-se de um educar para o finito.

Essa reflexão exige uma tomada de partida que amplia o nosso olhar na educação com o intuito de apresentar princípios axiológicos curriculares que voltem suas questões não apenas para o contexto mercadológico, tampouco ao aspecto sociológico, mas para um contexto existencial que considere que somos um ser-consigo-com-o-outro-no-mundo-para-a-morte.

6. A temporalidade e possibilidade da educação

Ficou claro que os processos educativos operam no horizonte das possibilidades existenciais do “ser-aí”, configurando-se em projetos históricos. Esse jogar-se no mundo por projetos só é possível no futuro. Desenvolvemos metodologias tendo em vista sua capacidade de intervenção no futuro, ideia basilar quando pensamos as diversas formas de se pensar a educação.

Entretanto, Heidegger reconsidera o passado quando se apropria do conceito de “cuidado” como prévia atualizadora do passado com o intuito de gerar no presente a realidade da ocupação. A ocupação distingue-se da preocupação por manifestar-se não no horizonte de preconceitos, mas nas próprias condições do “ser-aí”. Trata-se de um princípio educativo que só é possível numa realidade hermenêutica. A lógica elucidada por Heidegger nos leva a compreender que o reducionismo cientificista de uma pedagogia positivista, constitui-se um tempo onde não é possível a verdade. Ressaltamos que não se trata aqui de negar a importância da ciência e produto cultural desenvolvido pela mesma, mas de mostrar que qualquer escola pedagógica que se proponha emancipar o ser humano, traz em si um eixo de fundamento que não opera suas funções no pragmatismo educativo. A filosofia de Heidegger, que embora não seja um problema da educação, nos convida a ter um olhar pedagógico que se ponha além dos horizontes de pré-conceito, inclusive científico, para operar em meios que consideram o humanismo e a ética.

Mas o que seria uma pedagogia autêntica e distinta das operações científicas? No pensamento de Heidegger é possível vislumbrarmos essa condição ôntica na existência angustiante do “ser-aí”. Educar é no sentido de a autenticidade deixar o indivíduo em volto da angustia. É evidente que essa angustia heideggeriana não se trata de psicologismo, mas de possibilidade de pensar o mundo numa realidade crítica. Desde Kant, a “crise” é o pressuposto para a “crítica”; mesmo os gregos, já concebiam o “maravilhamento” do mundo como condição possível para o filosofar. Uma pedagogia da “presença” – profundamente marcada pela angustia – anula o reducionismo dos processos educativos e suas respectivas correntes a “insignificância” da existência humana. A ideia que colocamos aqui não significa que a utilidade e funcionalidade dos métodos pedagógicos não funcionem, sabemos que na realidade prática é possível ensinar em diversas correntes de pensamentos educativos, o que propomos a luz do pensamento de Heidegger é o vislumbamento do educar perante o fim dos preconceitos, na incidência da existência dada a sua fatalidade. E de que modo isso é possível? na consideração da história, na realidade do outro, no mundo e em nós mesmos, é fazer o pensar alcançar o próprio pensar sem sair do próprio pensar.

7. Considerações Finais

O projeto de pensar a educação a partir do ônus heideggeriano nos põe diante de uma estrutura que se distancia das respostas aos processos educativos, não existe uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, tampouco técnicas para melhor educar. Parece-nos estranho discorrer sobre a educação ou a pedagogia – que se plasmou na cultura do Ocidente por meio de resultados a problemas específicos – em um olhar que escapa a cientificidade dos processos. Nossa investigação não tem o objetivo de negar tais aparatos, pois sem esses instrumentos não teríamos o deslocamento de um saber do “mundo de papel” para o “mundo natural”.

Nossa intenção foi de apropriar-se sutilmente de alguns conceitos do pensamento de Heidegger, como “presença”, “cuidado”, “angustia” e “morte”, com o intuito de mostrar que para além da técnica dos processos educativos, é possível um “outro pensar”. Esse “outro pensar”, sustentado na tríade: “eu”, “outro” e “mundo”, nos aloca a pensarmos o exercício da alteridade. A pedagogia da “presença” rompe com a realidade sedimentada para mostra-nos que durante os processos educativos não educamos apenas o intelecto, mas educamos em uma realidade tridimensional. O fôlego da filosofia de Heidegger transformar-se-á no ponto basilar da hermenêutica filosófica de Gadamer, que nas linhas iniciais da sua obra máxima, a saber, “Verdade e Método”, trará o exemplo da verdade da obra de arte como possibilidade de compreensão que extrapole os limites da própria compreensão convencional.

A verdade da obra de arte em Gadamer não se sustenta nas técnicas e formas simétricas, mas na experiência inevitável de que o espectador se desloca da sua temporalidade para uma realidade originária que configura não um rompimento de mundo, mas uma expansão do seu “eu” na própria temporalidade do passado, do presente e do futuro. A partir daí Gadamer observou que as ciências humanas escapam ao atenuante método das ciências exatas. Essa abertura de perspectiva, vinda das linhas de Heidegger, mostra-nos que a experiência pedagógica se insere nesse “outro pensar”.

Reconsiderar que o dinamismo do “ser-aí” jogado no mundo é uma constante que descobre no “aí” de si o “aí” do outro e o “aí” do mundo, traz repercussões na existência desse “ser-aí”. Pois, enquanto “aí”, somos determinados por fenômenos existenciais no qual o âmbito da mundanidade é realizado no fito da temporalidade perante a morte, trata-se de um ponto essencial para lançar-se na reflexão da educação humanista.

Esse estado de coisa, mostra-nos uma centelha capaz de pensar a educação no exercício axiológico e humanista. É justamente na alteridade que encontramos o campo possível para pensar a “analítica existencial”, implicando-nos a levar para o âmbito institucional dos processos educativos a prática do diálogo. A “descoberta” do “outro”, que é um “ser-no-mundo” é também a descoberta do meu “eu” na realidade da diversidade da mundanidade e na

unicidade da existência. Acreditamos que o pensamento de Heidegger, bem como o seu desdobramento na Hermenêutica de Gadamer, sejam instrumentos para esse “outro pensar” da educação.

8. Referências

BICCA, Luiz. *Ipseidade, angústia e autenticidade*. Síntese Nova Fase. Belo Horizonte, v. 24, n. 76, 1997, p. 11-36.

DUBOIS, Christian. *Heidegger: Introdução a uma leitura*. Trad. Bernardo Barros Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EMILIO, Sergio. Diversidad e alteridade: *la (des) construcción del outro em el espacio escolar*. Parte de esta ponencia fue presentada en el Seminario “Calidad y Equidad de la Educación”, organizado por la Asociación Chilena de Currículo Educativo (ACHCED) y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar (21-07-2006)

HEIDEGGER, M. *Qu'est-ce que la Philosophie*. In: *Conferências e escritos filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

_____. *Introdução à filosofia*. Trad. Casa Nova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Ser e tempo* (Volume único). Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *Being and time*. Trad. Joan Stambaugh. New York: Albany, 1996.

_____. *Kant und das problem der metaphysik*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1973.

SAFRANSKI, Rudiger. *Heidegger; um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Trad. de Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SANTOS, E. S. *As angústias impensáveis em relação à angústia de castração*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2001.

O JOGO DA LÓGICA DE LEWIS CARROLL: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO MÉDIO

LEWIS CARROLL'S THE GAME OF LOGIC: AN ALTERNATIVE TO HIGH SCHOOL

John Lennon Lindemann⁷

Resumo: O objetivo do presente artigo é apresentar o método diagramático para resolução de silogismos desenvolvido por Lewis Carroll como uma alternativa didática para professores do Ensino Médio: Uma possibilidade de ensino lúdica que pode ajudar a superar as dificuldades relativas ao ensino de Lógica.

Palavras-chave: ensino; lógica, Lewis Carroll.

Abstract: The purpose of this article is to present the diagrammatic method for solving syllogisms developed by Lewis Carroll as a didactic alternative for High School teachers: A possibility of ludic teaching to overcome difficulties for Logic teaching.

Keywords: teaching; Logic, Lewis Carroll.

1. Introdução

A finalidade do Ensino Médio consiste na busca pelo “aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p. 28). Dadas tais

⁷ Graduado em Filosofia-Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2015) e mestrado em Filosofia pela UFSM (2017). É membro da Association for Symbolic Logic (EUA) e realiza pesquisa de doutorado em Filosofia, com ênfase em Lógica, pela UFSM. Email: <johnllindemann@hotmail.com>

finalidades, percebe-se o papel significativo que o ensino de Filosofia, vinculado ao ensino de Lógica, ocupa neste processo, pois enquanto as diferentes áreas da Filosofia contribuem para a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos, a Lógica lhes fornece as ferramentas adequadas para o rigor necessário ao pensamento crítico e atua como uma competência propedêutica à própria atividade filosófica, que propicia autonomia intelectual mediante pensamentos abstratos: "O pensamento filosófico é sutil, por vezes muito abstrato, [...]. Precisamos conhecer a lógica formal e informal, para evitar confusões e falácias" (MURCHO, 2002. p. 16).

Entre as muitas dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio, segundo Susanna Epp (2003), as dificuldades relativas ao ensino de Lógica ocupam uma posição especial, ao menos nas escolas norte-americanas, apresentando uma série de dificuldades específicas relativas ao ensino e aprendizagem de Lógica. Este cenário não parece diferente no Brasil, uma análise crítica do papel da lógica formal nos livros didáticos brasileiros pode ser encontrada em Secco e Pugliese (2016, p. 78-169). Tais dificuldades não são uma exclusividade de nossos tempos, dado que elas já haviam motivado Lewis Carroll, no século XIX, a criar novas formas didáticas para o ensino de Lógica, buscando trazer elementos lúdicos ao processo de aprendizagem.

Todos sabem que Lewis Carroll é o célebre autor de *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2002), mas muitos ignoram que este é o pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), que foi professor de matemática em um dos *colleges* mais famosos de Oxford, o Christ Church. Ele desenvolveu estudos de lógica voltados para a instrução de jovens, dos quais se destaca a obra *The Game of Logic* (CARROLL, 1886, 1887), que apresenta um método diagramático para a resolução de silogismos como um divertido jogo de peças.

Devido à importância e às dificuldades do ensino de Lógica nas aulas de Filosofia do Ensino Médio, este trabalho objetiva apresentar o método diagramático para resolução de silogismos de Lewis Carroll, cujas obras sobre Lógica ainda não foram traduzidas para o português, como uma ferramenta didática alternativa para

os professores que desejam superar as dificuldades através de uma forma lúdica de ensino.

Cabe especificar que o método diagramático carrolliano é apto para aulas que visam tratar das sugestões de conteúdo 2 (validade e verdade; proposição e argumento), 3 (reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma) e 4 (quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas) das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p.34).

2. As preocupações de Lewis Carroll com o ensino

Antes da exposição do método diagramático carrolliano, cabe especificar algumas das preocupações que levaram o autor a criá-lo. Em carta endereçada aos seus irmãos, Carroll apresenta, com ironia, parte de suas críticas ao sistema educacional:

O ponto mais importante, vejam bem, é que o professor seja revestido de um ar de majestade e colocado a uma certa distância do aluno; o aluno, por sua vez, deve ser degradado tão baixo quanto possível.

Mesmo porque, vocês bem sabem, o aluno nunca é tão humilde quanto deve.

Por isso é que eu me sento no ponto mais recuado da sala; atrás da porta (que fica sempre fechada) senta-se um guarda; atrás da segunda porta (que também fica sempre fechada) senta-se um segundo guarda e, enfim, no pátio, senta-se o aluno.

As perguntas são gritadas, um para o outro, e as respostas voltam pelo mesmo caminho. Fica um pouco confuso até que as pessoas se acostumem.

Veja um pouco como a aula funciona:

O Professor: - Quantas são duas vezes três?

O Guarda: - Qual é o aluno da vez?

O Sub-guarda: - O que a Rainha fez?

O Sub-sub-guarda: - O seu cão é pequenez?

O Aluno (timidamente): - Dez reais.

O Sub-sub-guarda: - Mas quais?
O Sub-guarda: - Não sei mais.
O Guarda: - Dois quintais.
O Professor (um pouco desconcertado, mas tentando outra pergunta): Divida cem por doze.
O Guarda: - Por favor, não ouse!
O Sub-guarda: - Mas que pose!
O Sub-sub-guarda: - Ces't quelque chose.
O Aluno (surpreso): - O que quer dizer isso?
O Sub-sub-guarda: - Carregue a mala!
O Sub-guarda: - Qual é a ala?
O Guarda: - O baile é de gala.
E assim a aula prossegue. Tal como a vida. (SANTOS, 1997, p. 15-16)

Carroll “era contrário ao próprio sistema de avaliação, que chegava a deixá-lo deprimido” (COHEN, 1998, p. 112), expressando tais críticas em uma de suas obras literárias:

-Nosso professor preferido tornava-se mais obscuro a cada ano que passava... Bem, seus alunos não conseguiam entender absolutamente nada de... [filosofia moral], mas sabiam tudo de cor e, quando chegava a hora dos exames, eles colocavam tudo aquilo no papel, e os examinadores diziam “Lindo! Que profundidade!”

-Mas o que os alunos faziam com aquilo depois? [pergunta o interlocutor.]

-Ora, você não vê? -respondeu Mein Herr. -Depois chegava a vez de eles serem os professores, e eles repetiam todas aquelas coisas, e os alunos deles escreviam tudo aquilo de novo, e os examinadores aceitavam, e ninguém tinha a menor ideia do que queria dizer! (CARROLL, 1893 apud COHEN, 1998, p. 112)

Carroll também defendeu o acesso à educação superior para as mulheres. Segundo Edward Wakeling (THE JOY OF LOGIC, 2013), ex-presidente da “Lewis Carroll Society”, a obra *Symbolic Logic* (1896) recebeu este título graças à pressão dos editores, pois o desejo de Carroll era chamá-la de *Logic for Ladies*, buscando fomentar o acesso à educação para mulheres.

A maior parte de suas publicações acadêmicas foram dedicadas à criação de novos métodos para o ensino de Lógica, buscando associar aprendizado e

diversão, tal como expressa o subtítulo de *Symbolic Logic*: “Uma recreação mental fascinante para os jovens” (1986, p. 43, tradução nossa).

Suas preocupações com o ensino não se limitaram às suas publicações acadêmicas. Suas obras literárias são consideradas “romances matemáticos” na medida em que apresentam personagens e “passagens que podem ser interpretadas matematicamente com o objetivo de desenvolver o raciocínio matemático do leitor” (MONTOTO, 2011, p. 9).

Mais do que um gênio da literatura, Lewis Carroll foi um grande crítico do sistema educacional de sua época e um proficiente professor engajado no ensino de Lógica, atualmente considerado como o principal responsável pela divulgação da Lógica durante o século XIX (THE JOY OF LOGIC, 2013).

3. O Jogo da Lógica de Lewis Carroll

A exposição subsequente pretende apresentar o método diagramático carrolliano para professores de Filosofia, supondo as noções lógicas de verdade, validade, inferência, termo e proposição como dadas ao leitor. Tais noções introdutórias são requisitos para o ensino do método no Ensino Médio e devem ser apresentadas aos alunos em uma aula prévia. Para uma exposição pormenorizada da lógica carrolliana, ver *A Lógica de Lewis Carroll* (LINDEMANN, 2017).

A principal inovação da teoria silogística carrolliana, enquanto uma extensão conservativa da silogística aristotélica (LINDEMANN, 2017, p. 110-111), consiste no uso de termos negativos. A silogística carrolliana é considerada uma extensão conservativa na medida em que a teoria não prova nenhum novo teorema na linguagem da silogística aristotélica, que não usa termos negativos, mas reconhece a validade de novos silogismos em sua própria linguagem, com o acréscimo de termos negativos, possibilitando o reconhecimento da validade de silogismos com até seis termos (LINDEMANN, 2017, p. 44), diferente da silogística aristotélica, limitada a silogismos com três termos (ARISTÓTELES, 2010, p. 165).

Os métodos diagramáticos de Leonhard Euler (1707-1783) e de John Venn (1834-1923), embora mais populares que o de Carroll, não são adequados para a

representação de termos negativos. Inclusive Carroll (1986, p. 242) critica a ausência da região adequada para a representação de proposições do tipo “Nenhum não-X é não-Y” dos diagramas de Venn.

Carroll introduz o uso de termos negativos graças à exigência de um Universo do Discurso (CARROLL, 1986, p. 70), um limite semântico que possibilita uma interpretação precisa para qualquer termo negativo enquanto complemento do termo positivo em relação ao Universo do Discurso. *Lato sensu*, pode-se compreender o Universo do Discurso como o “assunto” do silogismo, o conjunto de todas as coisas que podem ser representadas pelos termos que ocorrem no argumento, onde cada termo positivo representa um grupo de coisas que constitui uma parte deste conjunto e seu respectivo termo negativo representa, necessariamente, o grupo de coisas que constitui a parte restante.

Supondo um silogismo cujo Universo do Discurso seja “animais reais”, compreendendo o conjunto de todos os animais que existem em nosso mundo, se um de seus termos for “cachorro”, o termo que é sua contraparte negativa será “não-cachorro”, cuja interpretação semântica limita-se apenas aos animais reais que não são cachorros, como cobras e elefantes, excluindo a possibilidade de que se compreenda, por exemplo, “cadeira” ou “unicórnio” como um “não-cachorro”.

Também é graças ao uso de termos negativos que Carroll dispensa a caracterização de proposições categóricas como Particulares Negativas, onde toda proposição Particular Negativa como “Algum S não é P” deve ser compreendida como uma proposição Particular do tipo “Algum S é não-P”.

Outra peculiaridade da lógica carrolliana diz respeito às proposições Universais Afirmativas, que são consideradas *proposições duplas* na medida em que, dado os seus pressupostos existências (LINDEMANN, 2017, p. 63-71), proposições como “Todo S é P” podem ser expressas, sem qualquer perda ou acréscimo de informação, por duas outras proposições, a saber, “Algum S é P” e “Nenhum S é não-P”.

O método diagramático carrolliano permite encontrar a possível conclusão para uma dupla de premissas e, quando aplicado a um silogismo previamente conhecido, permite reconhecer sua validade ou identificá-lo como falácia. Além

de sua aplicabilidade didática, o método traz diferentes avanços em relação aos métodos de Euler e Venn (LINDEMANN, 2017, p. 103-107).

A resolução de silogismos por meio do método diagramático carrolliano utiliza dois diagramas prévios e contadores: cada diagrama é dividido em células que representam todas as possíveis relações entre termos, aos quais se acrescentam marcas características, chamadas de contadores, para representar o conteúdo de proposições. No diagrama maior, chamado Trilateral (conferir Figura 1, abaixo), representa-se o conteúdo das premissas. Dada a posição ocupada pelos contadores no diagrama Trilateral, infere-se, em um raciocínio visual, a posição que os contadores devem ocupar no diagrama menor, chamado Bilateral (conferir Figura 2, abaixo), que representa a conclusão. Se a partir da posição dos contadores do diagrama Trilateral não se está autorizado a posicionar nenhum contador no diagrama Bilateral, segue-se que não há nenhuma conclusão válida a partir do respectivo conjunto de premissas.

A representação diagramática do conteúdo de proposições ocorre através de dois tipos de contadores. Os contadores vazios representam a vacuidade das células onde se encontram e dois deles devem ser usados para representar uma proposição Universal Negativa. Os contadores com um ponto em seu centro representam a existência e apenas um deve ser usado para que se represente uma proposição Particular. As proposições Universais Afirmativas, consideradas *proposições duplas*, devem ser convertidas na dupla de proposições de lhes for adequada e ambas devem ser representadas através do uso de dois contadores vazios e um contador de existência.

Antes de representar o conteúdo das proposições no diagrama, os termos devem ser traduzidos da linguagem comum para a linguagem abstrata, na qual o termo médio, que se repete nas premissas, deve ser traduzido para "M" se for positivo e para "não-M" se for negativo -lembrando que o termo médio pode ser positivo em uma premissa e negativo na outra. O termo que acompanha o termo médio na primeira premissa deve ser traduzido para "X" se for positivo ou para "não-X" se for negativo, assim como o termo que acompanha o termo médio na segunda premissa deve ser traduzido para "Y" se for positivo ou para "não-Y" se for negativo.

Forma abstrata	Termo que será substituído
M	Termo médio positivo (não ocorre na conclusão)
não-M	Termo médio negativo (não ocorre na conclusão)
X	Termo positivo que acompanha o termo médio na primeira premissa (pode ocorrer na conclusão)
não-X	Termo negativo que acompanha o termo médio na primeira premissa (pode ocorrer na conclusão)
Y	Termo positivo que acompanha o termo médio na segunda premissa (pode ocorrer na conclusão)
não-Y	Termo negativo que acompanha o termo médio na segunda premissa (pode ocorrer na conclusão)

Tabela 1 – A forma abstrata dos termos. Fonte: elaborada pelo autor.

A tabela acima associa o tipo de cada termo e o possível local onde pode ocorrer no silogismo com a respectiva forma abstrata para a qual deve ser traduzido. Segue o modelo de um diagrama Triliteral:

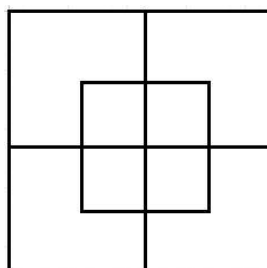


Figura 1 – O diagrama Triliteral. Fonte: (LINDEMANN, 2017, p. 85)

O diagrama Triliteral é constituído por oito células. As quatro células internas são associadas à representação diagramática do termo M, enquanto as células externas associam-se à representação do termo não-M. As quatro células superiores, localizadas acima da linha horizontal que atravessa o centro do

diagrama, associam-se à representação do termo X, enquanto as inferiores, abaixo da linha horizontal, associam-se à representação do termo não-X. As células à esquerda da linha vertical no centro do diagrama associam-se à representação do termo Y, enquanto as células à direita associam-se a representação do termo não-Y. Percebe-se que o quadrado externo, constituído pelas margens do diagrama Trilateral, representa o Universo do Discurso do silogismo, dado que todas as possíveis relações entre termos são representadas na região interna ao seu perímetro.

Cada célula do diagrama Trilateral apresenta uma combinação diferente de três termos. Por exemplo, a célula externa superior esquerda representa as possíveis relações entre os termos X, Y e não-M, enquanto a célula interna superior esquerda representa as possíveis relações entre os termos X, Y e M, bem como a célula externa superior direita representa as possíveis relações entre os termos X, não-Y e não-M...

As premissas Universais Negativas devem ser representadas primeiro. Cada proposição Universal Negativa é representada através de dois contadores vazios que devem ocupar as duas únicas células do diagrama que associam os seus dois termos. Quando não houver mais premissas Universais Negativas para serem representadas, deve-se representar as premissas Particulares. Cada proposição Particular deve ser representada através de um único contador de existência que ficará localizado na linha que divide as duas células que associam os seus termos, mas caso uma das células já esteja ocupada por um contador vazio, deve-se mover o contador de existência para os limites da outra célula, daí a necessidade de primazia da representação das Universais Negativas. No caso do exemplo fornecido abaixo, nenhum contador de existência é movido em virtude da marcação prévia de um contador vazio, de modo que ambos permanecem na linha que divide as duas células que associam os seus termos (conferir Figura 3, abaixo).

As premissas Universais Afirmativas devem ser convertidas na dupla de proposições que lhes são adequadas, representando primeiro a respectiva proposição Universal Negativa e só representando a respectiva proposição Particular quando não houver proposições Universais Negativas que ainda não foram representadas. Por exemplo: Caso uma das premissas seja "Todo M é Y",

deve-se converter a proposição Universal Afirmativa na dupla de proposições “Algum M é Y” e “Nenhum M é não-Y”, representando primeiro a proposição “Nenhum M é não-Y” e só representando a proposição Particular “Algum M é Y” quando não houver mais premissas Universais Negativas para serem representadas.

Segue o modelo de um diagrama Biliteral, usado para representar a conclusão:

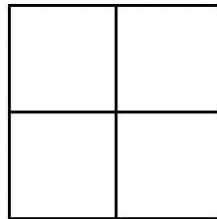


Figura 2 – O diagrama Biliteral. Fonte: (LINDEMANN, 2017, p. 84)

O diagrama Biliteral possui apenas quatro células e representa as possíveis relações entre os termos X, não-X, Y e não-Y. A célula superior esquerda representa as possíveis relações entre os termos X e Y, a célula superior direita entre os termos X e não-Y, a célula inferior esquerda representa as possíveis relações entre os termos não-X e Y, assim como a célula inferior direita representa as possíveis relações entre os termos não-X e não-Y.

Caso haja dois contadores vazios em um mesmo quadrante do diagrama Triliteral, deve-se posicionar um contador vazio no respectivo quadrante do diagrama Biliteral. Por exemplo, dada a representação de duas premissas Universais Negativas no diagrama Triliteral, se houver um contador vazio na célula dos termos “X, não-Y e não-M” e também houver um contador vazio na célula dos termos “X, não-Y e M”, então um contador vazio também deve ser posicionado na célula dos termos “X e não-Y” do diagrama Biliteral, o que ocorre no exemplo fornecido abaixo (conferir as Figuras 3 e 4).

Quando um contador de existência pode ser movido para os limites de uma única célula do diagrama Triliteral devido a representação prévia de um contador vazio em uma das células que associam seus termos, então um contador de existência também deve ser posicionado no respectivo quadrante do diagrama Biliteral, indiferente de haver ou não um contador vazio na outra célula do

quadrante onde se encontra o contador de existência no diagrama Triliteral. Por exemplo, caso o contador que representa a proposição “Algum X é M” possa ser movido para a célula dos termos “X, M e Y” em virtude da ocorrência prévia de um contador vazio na célula dos termos “X, M e não-Y” do diagrama Triliteral, um contador de existência deve ser posicionado na célula dos termos “X e Y” do diagrama Biliteral, indiferente de haver ou não um contador vazio na célula dos termos “X, Y e não-M” do diagrama Triliteral.

Como exemplo da aplicação do método, consideremos a possibilidade de um silogismo com as seguintes premissas: “Todo desinteressado é inumano” e “Todo interessado é racional”.

Considerando “Animais” como Universo do Discurso, a primeira premissa pode ser traduzida para a forma abstrata “Todo não-M é não-X” e a segunda premissa pode ser traduzida para a forma abstrata “Todo M é Y”. As duas premissas são proposições Universais Afirmativas e, para que sejam representadas no diagrama Triliteral, a primeira deve ser convertida para “Algum não-M é não-X” e “Nenhum não-M é X”, enquanto a segunda premissa deve ser convertida para “Algum M é Y” e “Nenhum M é não-Y”, possibilitando as seguintes representações no diagrama Triliteral:

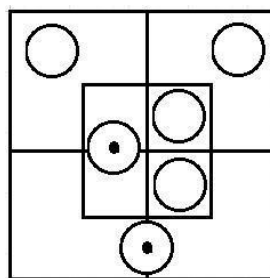


Figura 3 – A representação das premissas. Fonte: (LINDEMANN, 2017, p. 101)

Percebe-se, no diagrama Triliteral acima, a ocorrência de dois contadores vazios no mesmo quadrante, a saber, o contador vazio que se encontra na célula dos termos “X, não-Y e não-M”, que é parte da representação do conteúdo da proposição “Nenhum não-M é X”, e o contador vazio que se encontra na célula dos termos “X, não-Y e M”, que é parte da representação do conteúdo da proposição

“Nenhum M é não-Y”, autorizando que um contador vazio seja posicionado no respectivo quadrante do diagrama Biliteral, como na figura abaixo:

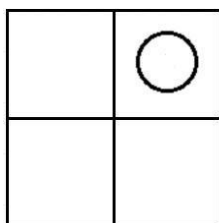


Figura 4 – A representação da conclusão. Fonte: (LINDEMANN, 2017, p. 101)

O diagrama Biliteral acima representa a vacuidade da associação entre os termos X e não-Y, podendo ser expresso pela proposição “Nenhum X é não-Y” ou “Nenhum não-Y é X”. As duas conclusões são válidas e expressam a mesma informação. Tomemos a forma abstrata “Nenhum X é não-Y”, que deve ser traduzida para a linguagem comum como “Nenhum humano é irracional”, sendo uma conclusão válida para o conjunto de premissas analisado.

O método diagramático carrolliano, tal como sugere seu autor, deve ser apresentado aos jovens como um jogo, tomando os diagramas como o seu tabuleiro e os contadores como suas peças, onde os jogadores são desafiados por um conjunto de premissas e devem posicionar as peças corretamente para encontrarem a conclusão, que é a meta do jogo. Lewis Carroll adverte, no prefácio de *The Game of Logic* (1886), que o jogo fica mais fácil na medida em que é mais jogado e, além de uma quantidade ilimitada de diversão, o jogo também fornece um módico de instrução aos seus jogadores, embora ele não veja nenhum mal nisso.

4. Considerações finais

Os métodos diagramáticos, além de possibilitarem a realização de raciocínios lógicos de forma visual, independente das respectivas formalizações (MOKTEFI; SHIN, 2012, p. 611), são um valioso recurso para o ensino de Lógica desde

a popularização dos trabalhos de Leonhard Euler (1707-1783), ocorrida a partir do século XVIII (MOKTEFI; SHIN, 2012, p. 616),

Segundo Hodges (2013), Carroll não foi o primeiro a associar o ensino de lógica a um jogo, herdando esta ideia de uma série de trabalhos que apresentaram jogos para o ensino de lógica ao longo do período medieval.

O trabalho de Carroll destaca-se por ser um *jogo diagramático* para o ensino de Lógica, reunindo dois recursos didáticos, a saber, o recurso diagramático e o recurso lúdico, em um único método. Além de facilitar o aprendizado, tornando-o lúdico, seu ensino também pode despertar a atenção dos alunos devido às curiosidades relacionadas à vida e à obra de Lewis Carroll, fomentando o desenvolvimento de unidades didáticas interdisciplinares, nas quais o professor de Filosofia pode apresentar a lógica carrolliana e, por exemplo, o professor de Literatura pode apresentar a noção de *nonsense* em suas obras literárias, articulando os saberes na medida em que os exemplos literários de *nonsense* carrolliano podem ser usados para esclarecer as noções de verdade e validade em Lógica.

Pensando em aulas que visam tratar da sugestão de conteúdo 4 (quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas) das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 34), sugestão não contemplada pelo ensino da lógica proposicional, as vantagens do ensino da silogística carrolliana em detrimento da silogística aristotélica não se limitam à didática. Além de reconhecer a validade de todas as formas válidas que também são reconhecidas pela silogística aristotélica, a silogística carrolliana permite reconhecer muitas formas válidas que não são reconhecidas pela aristotélica, dando acesso a um ferramental lógico mais completo aos alunos. O ensino da lógica carrolliana também possibilita a apresentação de noções lógicas mais sofisticadas, como “Universo do Discurso” e “termos negativos”, não contempladas pelo ensino tradicional da silogística aristotélica.

Encerro lembrando que este trabalho traz uma apresentação da lógica carrolliana voltada aos professores de Filosofia, tomando importantes noções lógicas como dadas e deixando a elaboração do método e das finalidades pelas

quais a lógica carrolliana pode ser apresentada aos alunos de Ensino Médio restrita às elaborações dos planos de aula de cada professor, limitando-se assim à apresentação de uma alternativa didática para o ensino de Lógica ainda não contemplada pelos livros didáticos.

5. Referências

ARISTÓTELES. *Órganon: Categorias, Da Interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações Sofísticas*. 2. ed. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2010. 608 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 3*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. 133p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Data de acesso: 06 ago. 2017.

CARROLL, L. *Symbolic Logic: Lewis Carroll's*. 6. ed. Rev., ampl. e atual. New York: Clarkson Potter, 1986. 514 p.

CARROLL, L. *Symbolic Logic: Part 1 -Elementary*. Londres: MacMillan and Co., 1896. 188 p.

CARROLL, L. *Alice: edição comentada*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. 328 p.

CARROLL, L. *The Game of Logic*. Lodon: MacMillan and Co., 1886. 128 p.

CARROLL, L. *The Game of Logic*. 2. ed. Lodon: MacMillan and Co., 1887. 124 p.

COHEN, M. N. *Lewis Carroll: Uma biografia*. Tradução de Raffaella de Filippis. Rio de Janeiro: Record, 1998. 669 p.

EPP, S. S. The Role of logic in Teaching Proof. In: *The America Mathematical Monthly*: MAA, United States of America, p. 886-899. 01 dez. 2003.

HODGES, W. Logic and Games. In: ZALTA, E. Z. et al (Org.). In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, California. 06 Feb. 2013. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/logic-games/>>. Acesso em: 13 ago, 2017.

LINDEMANN, J.L. *A Lógica de Lewis Carroll*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MOKTEFI, A.; SHIN, S. A History of Logic Diagrams. In: GABBAY, D. M.; WOODS, J. (Org.). *Handbook of the History of Logic: Volume 11: Logic: A History of its Central Concepts*. Amsterdam: Elsevier BV., 2012. p. 611-682.

MONTOITO, R. *Chá com Lewis Carroll: a matemática por trás da literatura*. Jundiaí, Paco Editorial: 2011. 211 p.

MURCHO, D. A Natureza da Filosofia e o seu ensino. In: *Educação*. v. 27; nº 02. 2002. p. 16.

SANTOS, N. P. T. *Cartas às suas amiguinhas*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997. p. 15-16.

SECCO, G.D.; PUGLIESE, N. On how formal logic is presented to the Brazilian student: a critical analysis. In: *Rutas didácticas y de investigación em lógica, argumentación y pensamiento crítico*. México: Academia Mexicana de Lógica, 2016. p. 78-169.

THE JOY OF LOGIC. Direção de Catherine Gale. 59 min. Londres: BBC Four, 2013. Documentário (59 min), son., col. Disponível em <http://www.dailymotion.com/video/x1a6ogd_the-joy-of-logic_tech>. Acesso em: 06 ago. 2017.

NIETZSCHE PROFESSOR: POR UM ENSINO DE FILOSOFIA POTENCIALIZADOR

NIETZSCHE TEACHER: FOR A EMPOWERING PHILOSOPHY TEACHING

Lucas Giovan Gomes Acosta⁸

Resumo: O presente artigo tem por finalidade estabelecer uma aproximação entre o pensamento filosófico de Nietzsche e a educação, ao abordar especificamente o ensino de filosofia. O estudo visa configurar o pensamento de Nietzsche no campo educacional de maneira a demonstrar pontos de interlocução com algumas questões contemporâneas de educação. Para isso, busca-se recuperar alguns conceitos fundamentais que preconizam, proficuamente, a compreensão da configuração do conceito Vontade de Potência no pensamento de Nietzsche, a fim de se problematizar a possibilidade de um ensino de filosofia potencializador, ou melhor, um ensino de filosofia que propulsione a potencialização do educando. O procedimento adotado consiste em uma pesquisa bibliográfica, que tem como fio condutor o conceito de Vontade Potência como força pulsional, inerente ao homem; de afirmação da multiplicidade da vida, de criação.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia; Vontade de Potência; Força pulsional; Vida; Criação.

Abstract: This article aims to establish a connection between Nietzsche philosophical thought and education, addressing, more specifically, the philosophy teaching. The study aims to set Nietzsche's thought in the

⁸ Mestrando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS. Licenciado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: <llukasggiovan@gmail.com>

educational field in order to demonstrate points of dialogue with some contemporary education issues. In this perspective, it will seek to regain some fundamental concepts for understanding the Will to Power concept configuration in Nietzsche's thought, in order to problematizing the possibility on potentializing philosophy teaching, or rather a philosophy teaching that propels the student empowerment. The procedure adopted consists of a bibliographical research that has as conducting wire the concept of the Will Power as a driving force, inherent in a man; of the affirmation of multiplicity of life, of creation.

Key-works: Philosophy of Education; Power will; driving force; Life. Creation.

O filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900), dentre os filósofos do período moderno, talvez tenha sido o mais cáustico, provocativo, incomodo e questionador. Segundo Giacóia (2000), sua vocação crítica e cortante possibilitou o desvelamento do "submundo" de nossa civilização, "[...] denunciou a mesquinhez e a trapaça ocultas em nossos valores mais elevados, dissimuladas em nossas convicções mais firmes, renegadas em nossas mais sublimes esperanças" (p. 6). Na verdade, pode-se vislumbrar que essa atitude deriva do que Nietzsche entendia por filosofia.

A propósito disso, as reações que se sucedem daqueles que o leem vão desde a repulsa pura e simplista até o encantamento ante a beleza de alguns trechos. No *Ecce homo* escreve acerca dos seus leitores: "Quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar forte. É preciso ser feito para ele, senão há o perigo nada pequeno de se resfriar" (Nietzsche, 2008, p. 16). Para Nietzsche, é compreendido o ato de filosofar como um exercício de liberdade que se enraíza na vida.

Conhecido por sua mordacidade, eloquência e por seu compromisso pela autenticidade da reflexão que exige vigilância crítica e permanente de modo a denunciar qualquer mistificação da intelectualidade colocou em suspeita grandes pressupostos e ideais que, durante milênios, determinaram o curso da tradição filosófica ocidental. A saber, a bipartição metafísica do mundo em um mundo real e mundo aparente, o conhecimento, a religião, a moral, a verdade, a cultura, e até mesmo, a filosofia. Para tanto, não poupou nenhum dos nossos mais acalentados artigos de fé. "O destino da cultura, o futuro do ser humano na história, sempre foi

sua obsessiva preocupação. Por causa dela, submeteu à crítica todos os domínios vitais de nossa civilização ocidental [...]" (GIACCOIA, 2000, p.6).

A radicalidade das ideias de Nietzsche acabou por abalar as estruturas do pensamento da tradição filosófica ocidental, dessa forma, as repercussões desse abalo não pouparam também o âmbito educacional. Contudo, seus escritos sobre educação ficaram em segundo plano, ou seja, minimizados e relegados à outra instância, assim ficou "mais" conhecido como o pensador "intempestivo", que declarou a morte de Deus e anunciou o advento do *Übermensch*, aquele que diz "sim"; ao eterno retorno do mesmo; o afirmador da vida; do vir-a-ser; da transvaloração de todos os valores. Por isso, segundo Heidegger (2010) Nietzsche é um pensador fundamental.

Não obstante, Nietzsche o filósofo que se autodeclarava como "dinamite", foi, entre os anos de 1869-1879, professor na Universidade de Basileia, instituição a qual galgou, em 1869, o cargo de professor de Filologia (sua área de formação), onde ministrou permanecendo uma década. Foi o contato direto com a realidade educacional de seu tempo, que o possibilitou desferir intensas e duras críticas à educação, a cultura e a filosofia. Seu olhar crítico levou-o a desvelar o apequenamento do homem, devido à precariedade das instituições alemãs e seus métodos educacionais. As reflexões acerca da crítica de Nietzsche, portanto, às instituições educacionais do seu tempo, revelam segundo o filósofo, como tais estabelecimentos de ensino eram extremamente nefastos, pois contribuíram para a massificação e mediocrização da população, produzindo uma "barbárie cultivada". Suas reflexões sobre a educação centram-se no período de juventude, ou seja, esse período coincidiria com boa parte do tempo em que permaneceu como docente de filologia clássica na Universidade da Basileia.

O pano de fundo em que se põem as intervenções de Nietzsche a despeito da educação, bem como da cultura e da filosofia é o diagnóstico do mundo moderno e a sua crítica sempre reiterada das ideias modernas. Cabe ressaltar também que a Alemanha, nesse período, emergia como uma nação unificada e tal quadro político acabaram por suscitar em Nietzsche, uma preocupação com a formação do povo alemão no interior desse processo de unificação.

Para os limites dessa apresentação, as análises de Nietzsche desse período, visam condenar o otimismo vulgar e preconcebido dos modernos, para tanto, ora, contrapõe com o sentido trágico grego, ora, lança mão do pessimismo de Schopenhauer. Nietzsche também via na cultura e nos valores dos modernos o coroamento da mediocridade e da barbárie; seus efeitos se faziam notar no campo da educação, pois os estudantes acabavam por conservar-se na inércia, no conformismo e na ignorância das questões de cunho filosófico que estão ligadas ao sentido da própria existência. Sua desaprovação radical não poupou nem a figura do intelectual que estava encarnada no “erudito”, isto é, do especialista cuja tarefa era educar especialmente para a conformidade e a submissão, tal como eles mesmo se punham. Cabe frisar que, segundo o filósofo, o eruditismo pode ser uma desvantagem para a existência, pois é um saber desvinculado da vida. Dito de outra maneira, a erudição não é sinônimo de prejuízo; o que está em questão é o excesso, que pode tornar o conhecimento uma desvantagem para a existência.

As críticas, portanto, de Nietzsche contra o filisteísmo cultural, a calamidade educacional e a pobreza filosófica dessa época, partem da análise de sua própria e inextinguível vocação pedagógica. Assim, Nietzsche entre janeiro e março de 1872, profere cinco conferências, intituladas “*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*”⁹. As conferências realizadas por Nietzsche foram proferidas no “Akademisches Kunstmuseum” na Basileia, para um público de estudantes, intelectuais e personalidades ilustres. A fim de se pensar a crítica de Friedrich Nietzsche à educação de seu tempo e ao projeto pedagógico moderno de forma geral, implica necessariamente, olhar ainda que brevemente, para vislumbrar de que projeto se trata. O projeto pedagógico moderno foi fortemente influenciado pelo Iluminismo, pela racionalidade científica, pela pedagogia do método e, até mesmo pela centralidade de um princípio de subjetividade, “fruto” da visão cartesiana de sujeito racional, criador e produtor de conhecimento.

De acordo com Neukamp (2008, p. 25) “Na obra de Immanuel Kant (1724-1804) pode-se encontrar possivelmente a forma mais acabada a que esta elaboração moderna chegou”. Kant será uma personagem recorrente nos textos de Nietzsche, por isso é possível indicar a importância que seu pensamento teve na

⁹ Ver: Nietzsche, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, RJ. Ed. Puc-Rio. São Paulo: Loyola, 2003.

sua formação. As críticas dirigidas a Kant ao mesmo tempo em que os “distancia” os aproxima; contrapontos que levam muitos autores a colocar Nietzsche como alguém que teria radicalizado o projeto kantiano.

Kant acredita na educação como processo de evolução da humanidade, ou seja, busca-se a instauração de um sujeito autônomo; que seja capaz de atitudes morais, e cuja crença na autonomia e no uso da razão, poderá atingir a maioria do homem. “Através dela a humanidade seria aperfeiçoada, liberta de sua ‘menoridade’” (NEUKAMP, 2008, p. 25). Nessa perspectiva, esse projeto pedagógico moderno que tem sua base no Iluminismo busca a autonomia do sujeito, logo, a autonomia é o fim último da educação e é somente alcançado por meio da iluminação da razão, do esclarecimento, da saída da menoridade da qual o homem é o próprio culpado¹⁰. Kant passa a fazer sua crítica àqueles que, por preguiça e covardia e não por falta de entendimento, negam-se a si mesmo. Ou seja, o indivíduo em algum momento ou fase de sua vida, vive uma situação de menoridade, tanto por comodismo como por oportunismo, medo ou preguiça. Contudo, é importante que ele não permaneça a vida toda, renunciando esse processo a si e aos outros. No mesmo sentido, o jovem professor Nietzsche inicia seu *Schopenhauer como educador*, condenando a preguiça daqueles que preferem viver a vida como animais de rebanho e não se alegram consigo mesmos. “Mas o que obriga o indivíduo a temer [...], a pensar e agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio?” Mais, adiante continua a atacar aqueles que com opiniões postizas temem o modo de uma “[...] honestidade e uma nudez absolutas” (Nietzsche, 2003, p. 138). Dito de outra maneira. “temem a maioria”.

Retrata-se então, que o projeto moderno de educação visa à emancipação do homem. A educação é o meio que pode possibilitar o emergir do homem da menoridade para a maioria, ou seja, é propiciar que este desenvolva plenamente sua razão de modo a garantir, por meio da responsabilidade ética e moral, o progresso e bem-estar social. De acordo com Chies (2012, p. 21), por meio

¹⁰ De acordo com Wood (2008, pp.11-12), Kant em seu ensaio sobre a questão “o que é o esclarecimento?”, aponta para a essência do esclarecimento “[...] não no aprendizado ou no cultivo de nossas faculdades intelectuais, mas na coragem e na resolução de pensar por nós mesmos, de emancipar nosso eu da tradição, do prejuízo e de toda forma de autoridade que nos oferece o conforto e a segurança de deixar um outro pensar por nós”. E, assim enfatiza que “O ensaio de Kant permite-nos perceber que o ponto levantado pelo desafio do esclarecimento está ainda conosco tanto quanto estava no século XVIII”.

da educação Kant almeja “[...] uma união entre o âmbito social e âmbito moral”. Assim, “[...] seu projeto de educação possui a função de formar o homem de modo que ele possa atender às demandas da vida em sociedade e torná-lo livre, consciente e responsável”.

A responsabilidade da educação, portanto, é moldar as disposições que já estão presentes no homem de modo a propiciar a emancipação, o esclarecimento e o aperfeiçoamento moral. Moralidade que não será poupada pelo martelo nietzschiano. Apesar de toda a confiança na razão e no poder da educação, Kant não desconhece as limitações e dificuldades que se impõem. Kant, ao propor uma união do social e da moral de modo a postular uma razão universal que vá em direção à autonomia, à realização intelectual e em direção a uma moral universal, está na verdade objetivando que a função da educação deva ser a de visar o bem geral, ou seja, um mundo moral e socialmente melhor. Entretanto, esse sonho moderno de uma razão universal educadora, aplicável a todas as culturas e de uma educação de massa, é duramente criticada por Nietzsche, visto que este rejeita a doutrina da unidade da razão.

Para Nietzsche, a visão Iluminista de humanidade é inconcebível. Essa espécie de sujeito unitário que ruma em direção a um conjunto de ideias partilhadas de crenças, conjunto este que é uma derivação de uma razão humana unificada, razão essa, que nortearia todo o conhecimento, é inaceitável. Essa crítica à razão centra-se em uma crítica cujas bases da razão assentam-se nos ideais Iluministas (Chies, 2012).

Conforme Kant, o processo educativo é um meio para interiorização da moral e do dever, cujo objetivo visa o aperfeiçoamento moral do homem, e assim, conduzi-lo à maioria e à emancipação. Entretanto, Nietzsche a despeito dessa ideia de aperfeiçoamento moral do homem, a fim de conduzi-lo à maioria e à emancipação, compreende-a como uma metafísica da subjetividade, restritiva, sedimentada e, mais do que isso, uma negação da vida, das potencialidades do homem. Logo, Nietzsche se propõe a desmascarar os fundamentos da cultura ocidental, pois, por trás das quais se faz alusão aos interesses ocultos e a valores absolutos. Com isso, critica-se os sistemas filosóficos, éticos e religiosos a fim de romper com a crença em verdades que se impõem como sendo verdadeiras, uma

vez que inquestionavelmente aceitas. E, assim sendo, em *Ecce Homo* declara: "Eu não sou um homem, sou dinamite" (Nietzsche, 2008, p. 15).

Para Nietzsche, os valores morais emergiram em algum momento e em algum lugar, os valores morais são, portanto, humanos, demasiados humanos. Isto é, não são eternos, sobrenaturais, imutáveis, nem perfeitos. Logo, se os valores foram criados, podem ser questionados, modificados, transformados e, podem inclusive cederem seu lugar a outros e assim desaparecerem (Nietzsche, 2011).

Nietzsche denuncia a moral como uma criação humana e desse modo retira-lhe toda e qualquer transcendência que possa fundamentá-la: "O homem moral não está mais próximo ao mundo inteligível do que o homem físico – *porque não existe mundo inteligível*" (Nietzsche). Além disso, Nietzsche retira da educação seu papel moralizador, seja do indivíduo, seja da sociedade. Todavia, se em algum momento há em Kant a submissão a uma lei moral universal, ou seja, a razão cabe o papel de ordenar os desejos, em Nietzsche há uma singularidade dos pensamentos, sentimentos e impulsos, que determinam a ação. De acordo com Chies, para Nietzsche não há uma moral com valores válidos universalmente, um imperativo categórico, etc. "O que existe é um sujeito constituído, não mais por uma vontade universal e legisladora, mas por uma pluralidade de vontade". (2012, p. 22).

Compreende Nietzsche, que essa moral de escravos foi imposta a humanidade desde o predomínio da tradição judaico-cristã e, na modernidade, sofreu um deslocamento de seu objeto de fé, isto é, Deus dádiva lugar a outro ser, a saber, a razão universal. Na modernidade a razão assume o papel - o lugar da religião -, assume a função de domesticar o homem, de fazer com que os mais fortes, os mais aptos a vencer, se tornassem fracos diante dos instintos organizados dos rebanhos. A despeito da metafísica compreende que esta sanciona valores que ameaçam e enfraquecem a vida, a medida em que, ignorando o homem fático, o homem concreto, o devir, a realidade perene que está em constante combate de forças, apresenta como especulação uma transcendência, o suprassensível, que dissimula a significação da vida. Dito de outra maneira, provém daí o imperioso juízo de valor sobre a existência: a vida não vale nada! (CASTILHO, 2009). Pode-se ainda salientar com Nietzsche, que a concepção de homem, de

mundo, de sociedade, de existência, apregoada pela metafísica, e sua negação aquilo que é inerente a natureza humana, sugere uma negação e uma depreciação do mundo trágico grego de afirmação, de sim à vida em sua totalidade.

Nietzsche refuta severamente a crença na unidade e na identidade do ser e do eu como pertencentes à subjetividade e à racionalidade, refutando, conseqüentemente, o império da razão e o sujeito cognoscente da metafísica moderna. Para ele, é necessário que haja a separação dessa subjetividade e racionalidade modernas, uma vez que essa noção do eu é apenas uma realidade fictícia, um construto do pensamento, não tendo correspondência entre as coisas do mundo (CHIES, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, Nietzsche está pondo em suspeita toda a tradição do humanismo, ou seja, suas convenções e construções de uma subjetividade soberana, dotada de razão universal. Assim, eis, portanto, a razão pela qual Nietzsche considera imperioso a necessidade e urgência de uma educação que desenvolva aquilo que é único em cada homem. A saber, suas forças e seus impulsos mais elementares. Dito de outra maneira, sua vontade de potência.

A vontade de potência como concepção fundamental do pensamento nietzschiano aparece pela primeira vez em *Assim falava Zaratustra* “referindo-se aos valores dos povos, à sua necessidade e diferença” (MARTON, 2010, p. 49). O conceito de vontade de potência foi criado por Nietzsche com base para o desenvolvimento de outras ideias. Inicialmente toma esse conceito de Schopenhauer, onde a vontade é cega e insaciável, uma força que estaria para além dos nossos sentidos. Porém, conceitua Nietzsche, a vontade não está fora do mundo, ela se dá na relação, ou melhor, é múltipla e se mostra como efetivação do real. É impossível dizer uma só força, única e indivisível, só podemos falar em vontade de potência no plural. Sendo assim, o mundo seria luta constante de forças, às vezes delicado e, às vezes violento. Portanto, em *Para Além do bem e do mal* afirma: “O mundo visto de dentro, o mundo determinado por seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de potência’, e nada mais” (Nietzsche, 2011, p. 36).

Araldi (2012) compreende que a vontade de potência possui um caráter plural, tanto no plano qualitativo quanto no quantitativo. E assim, destaca:

Ela possui sempre um caráter relacional, a saber, expressa-se sempre no confronto, no jogo ou no arranjo com outras vontades de potência. Se há somente processos de agregação e desagregação das vontades de potência, só se pode falar de uma unidade enquanto organização dos impulsos plurais em incessante luta por potência (p. 103).

Müller-Lauter citado por Araldi (2012) coloca a “vontade de potência” como centro da filosofia de Nietzsche. Ela seria uma filosofia de antagonismos “[...] partir da qual a moral, a natureza, a história, a posição e a desvalorização dos valores podem ser interpretados” (p. 103). Sem adentrarmos nas nuances que ocorrem e nas mais variadas interpretações deste tema, buscar-se aqui, refletir acerca do conceito de vontade de potência, especificamente dentro da perspectiva da vida como vontade de autossuperação ¹¹.

Em *Assim falava Zaratustra*, o filósofo expressa, pela primeira vez, a ideia de que vida e vontade de potência se identificam: “Somente onde há vida, há também vontade: mas não vontade de vida, e sim – assim vos ensino – vontade de potência!” (Nietzsche, 2011, s/d). Nesse momento, caracteriza a vontade de potência como vontade orgânica; ela não é própria exclusivamente do homem, mas de todo o ser vivo. Contudo, vai mais além nos escritos posteriores, onde deixa entrever que a vontade se exerce nos órgãos, tecidos e células. O pensamento da vontade de potência pode ser entendido como o esforço de triunfar sobre o nada, de vencer a fatalidade e o aniquilamento, como vontade de ultrapassar e ir sempre mais a diante, como a mais alta expressão do enaltecimento da vida – vida que se fortalece continuamente, e/ou acaba por perecer -, como afirma Oselame (2006) sem qualquer conotação metafísica, religiosa, moral, psicológica. Nietzsche em *Vontade de Poder* (apud HAASE, 2011, p. 150) afirma: “Esse mundo é a vontade de poder – e nada além disso! E você mesmo é essa vontade de poder – e nada além disso”.

A vontade de potência é, em Nietzsche, o impulso gerador de vida, de incremento de vida e não há nada fora da própria vida, princípio algum, seja

¹¹ De acordo com Araldi (2012) “Desde a época de Assim falava Zaratustra, o filósofo solitário ensaia compreender a vontade de potência nas funções orgânicas especializadas, estendendo-a ao mundo inorgânico” (p. 104).

metafísico, seja ideal. Portanto, “A partir da perspectiva da vida, a vontade aparece essencialmente como uma *vontade de poder*” (HAASE, 2011, p.154). Em outras palavras, a vida simplesmente é. Dada circunstância, a vontade de potência é apresentada como criadora, logo, não visa – somente – a autoconservação, mas também a sua autossuperação e seu autodesenvolvimento, pois há uma força no homem, uma espécie de vontade de vida, ou melhor, vontade de potência. O Ser é vida, vida é vontade de potência, portanto, toda a realidade efetiva tem por fundamento a vontade de potência. Nietzsche compreende que há apenas vontade de potência, não há nenhum poder transcendente que dê sentido à vida.

Deste modo, pode-se inferir que a vontade de potência pode ser compreendida como símbolo de impulso de vida que visa ir além, que visa vencer e intensificar a vida. Com isso, é possível vislumbrar que a vontade de potência está para além de uma vontade de viver, pois, a vida é apenas um caso particular da vontade. A vida aspira ao máximo o sentimento de potência possível. Logo, a vontade é geradora de vida, somente onde existe vontade existe vida. A vontade, portanto, é um querer mais, um querer mais poder, esse é o seu caráter intrínseco. No entanto, compreende-se a vida como caráter orgânico, é querer vontade de poder.

A vontade de potência, de autoafirmação, se manifesta na vida, em todos os seus movimentos instintivos sendo, portanto, um contínuo e insaciável impulso vital. A vontade é, para Nietzsche, criação de si e do mundo. Que possibilita ao homem o poder de criar novas possibilidades de vida; produzindo o real; desfazendo e dissimulando as falsas representações; por fim, afirmando a multiplicidade da vida e do devir criativo. Logo, sendo a vontade de potência característica inerente ao ser vivo, é possível pensar em uma educação voltada à potencialização do educando?

O conceito de nietzschiano de vontade de potência assumido aqui, sob a perspectiva da vida, vida como criação e autossuperação, tornou-se o fio condutor para a pretensão de se pensar um ensino de filosofia que possibilite o potencializar do filosofar; o potencializar do educando; o potencializar do ensino da filosofia. Assim, para que se consiga elencar um ensino de filosofia que oportunize a

potencialização do educando sob a perspectiva nietzschiana, cabe aqui ressaltar, ainda que de forma breve, o que o filósofo entendia por filosofia.

Compreendia Nietzsche, que a história da filosofia ocidental é uma história de decadência, porquanto, era um saber que se colocava ao lado e muitas vezes se equivalia à metafísica. A pretensão da metafísica é de permanência, de estabilidade, de duração. Ora, para Nietzsche que considera a vida como luta, devir, imprevisibilidade, a metafísica é vista por ele como erro, pois, nega a vida tal como ela é. Logo, a metafísica é decadente, apresenta-se como especulação do transcendente, do suprassensível, com isso, buscou sancionar valores que negam o homem fático, o homem do devir e conseqüentemente enfraquecem a vida, negando a sua real significação.

Sob essa perspectiva, é possível divisar o que Nietzsche não entendia por filosofia. Uma filosofia moralizadora, atrelada à metafísica era um saber decadente, portanto, um saber fraco, à vista disso, deveria ser superada. A verdadeira filosofia deveria ser um sim, um saber que valorizasse, afirmasse e potencializasse a vida. Tal ideia de que a filosofia potencialize a vida pode ser encontrada em *Ecce Homo*: “Filosofia, tal como até agora entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir” (Nietzsche, 2008, p. 16). Clarea-se aqui a postura de Nietzsche a despeito da necessidade de a filosofia ser, de fato, vivenciada em sua totalidade, da mesma maneira que a vida, ou seja, sem supressões, sem medo, e sim, com dureza, força e enfrentamento.

Não obstante, em *Para Além do Bem e do Mal* declara: “A filosofia é esse instinto tirânico que é a vontade mais intelectual de potência, de criar o mundo, de ser causa primeira” (Nietzsche, 2011, p. 38). Essa criação de mundo proposta pelo filósofo é também, vontade de potência. Vontade de potência que, aqui, está sendo abordada sob a perspectiva da vida, no sentido de autossuperação. No aforismo § 13, Nietzsche, enfatiza que a vida é vontade de potência, desta maneira, a vontade de potência é o próprio impulso de dar vazão à sua força. Contudo, a vida é, portanto, apropriação, incorporação e exploração, resultados do processo de expansão da potência. Sendo assim, definir vida como vontade de potência significa defini-la como atividade criadora, interpretativa, valorativa, produtora de sentidos.

O homem, corporificação da vontade de potência é aquele que cria e atribui sentido ao mundo, a filosofia. Em Nietzsche, a filosofia pode ser entendida como impulso potencializador da própria vida, todavia, de criar sentidos. Para isso, a filosofia deve, por conseguinte, possibilitar a dureza, a firmeza e a coragem necessárias para que ele possa formar-se a si mesmo, oportunizando a criação de novos sentidos que visem substituir os velhos valores apregoados pela tradição.

Nessa perspectiva, cabe ainda ressaltar, o tipo de homem e de educador apto a vivenciar a plenitude dessa filosofia para Nietzsche. Uma filosofia compreendida como impulso criativo da vontade de potência, expressão da dureza, da coragem, da força, necessita ser vivenciada por um tipo de homem capaz de enfrentar o medo e a solidão dos ares gélidos e dos cumes das montanhas e tenha, em si, a expressão da força como critério para a criação. O homem na expressão de Nietzsche deve possuir a força, a coragem e na sua força motriz a expressão da potencialidade da existência. Ele é o homem forte, o além-do-homem que, a despeito da falta de sentido é capaz de entregar-se gloriosamente ao espírito dionisíaco do eterno sim. Homem que é capaz não importando os percalços e desafios consegue expressar a sua ativa força de potência. Por conseguinte, a filosofia uma expressão de criação de vontade de poder, o homem que esteja apto a viver a solidão nos cumes e montes necessita renunciar àquilo que o obriga a viver, pensar e agir como animal de rebanho. Dito de outra maneira, o homem deve afastar-se de tudo aquilo que o estabiliza no comodismo, na preguiça, na indolência, na passividade, na homogeneidade das massas.

Nesse mesmo viés, o educador, em Nietzsche, emerge como outro critério para a potencialização do filosofar. Este deve vivenciar a filosofia de modo a oportunizar o rompimento com a acomodação, deve aprender a conviver com a solidão e a conduzir-se a si próprio. Deve ser também forte, corajoso, ascendente e criador. A Zaratustra, é a personagem que representa e elucida vivências de rompimento com a acomodação, do abandono do seu confortável lar e vai em direção para a montanha vivenciar a solidão. “Quando Zaratustra fez trinta anos de idade, abandonou sua terra e o lago de Urmi e foi para as montanhas. Lá ele desfrutou seu espírito e sua solidão por dez anos” (Nietzsche, 2012, p. 205).

Destarte, assim como Zaratustra, que abandona tudo o que é lhe conhecido e familiar, seu conforto, seus amigos, sua casa, também o educador necessita, abandonar certezas, crenças e convicções que são decorrentes de uma formação sedimentada em normas e deveres pré-estabelecidos, para que possa assim, emergir e vivenciar a filosofia em toda a sua grandiosidade. Portanto, Zaratustra representa este ato supremo de coragem. A figura de Zaratustra é a representação do educador que, além de educar a si mesmo e vivenciar por si próprio essa filosofia potencializadora, também se dispõe a anunciá-la aos demais. Para isso, Zaratustra representa o tipo de homem e educador que após mergulhar no niilismo, dele emerge com mais força, transbordante de vida, de afirmação, de potência ativa.

Portanto, cabe agora perguntar, como oportunizar um ensino de filosofia que enalteça cada vez mais a força pulsional criativa do educando de modo a superar a si mesmo e aos seus limites. Uma possível resposta consiste em um ensino de filosofia que não se centre apenas na transmissão do pensamento histórico da filosofia, mas que oportunize o filosofar. Em *Schopenhauer como Educador*, tece uma profunda crítica ao ensino de história da filosofia vigente na Alemanha. Um ensino calcado em saberes já estabelecido que, segundo ele jamais será fazer filosofia, mas, sim, no melhor dos casos, aquele que se ocupa da história erudita é um bom historiador, mas não um filósofo (Nietzsche, 2012, p. 212).

Um ensino de filosofia pautado apenas na transmissão de conhecimentos da tradição não parece ser propriamente a atividade de um professor que prime pela criação em todos os aspectos da vida do educando. É sabido que pouco interesse e entusiasmo são despertados no educando pela filosofia. Em seus *Escritos sobre Educação*, Friedrich Nietzsche ataca de forma dura os “ditos professores de filosofia”, que apenas enfatizam a transmissão da história da filosofia. “E, afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? [...] devem eles porventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? [...]” (2003, p. 213).

O filósofo não está negando a importância da história da filosofia ou o uso dos textos filosóficos, mas o contrário. Ambas são ferramentas fundamentais e de grande valia para o desvendamento do pensamento nascente já pensado por outrem com a riqueza de um pensamento já consolidado. Assim o que se pretende

defender aqui, é que pensar a filosofia como vivência, vivência que possibilite a potencialização do educando é oportunizar o enaltecimento da vontade de potência ativa. Mas de que forma? Dialogando com o texto filosófico da tradição, mas indo para além das ideias e dos conceitos ali propostos. Em outras palavras, avaliando os sistemas e diferentes problemas que os mais variados filósofos vivenciaram, questionando e discutindo com o texto como um interlocutor; argumentando, problematizando, propondo réplicas e possíveis hipóteses. Por fim, como disse Gallo (2008) criando conceitos, vivenciando a filosofia, o filosofar, o pensar, o afirmar.

Referências

ARALDI, Clademir Luís. *A vontade de potência e a naturalização da moral*. Cadernos Nietzsche 30, 2012.

ASTOR, Dorian. *Nietzsche, biografia*. Tradução de Gustavo de Azambuja Feix. 1. Ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

BAILEY, Tom. *As abordagens de Nietzsche acerca da epistemologia e da ética kantianas*. Cadernos Nietzsche, v. 29, 2011.

CASTILHO, Kelly de Fátima. *Nietzsche: a verdade dionisíaca contraposta à verdade metafísica*. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 2009.

CHIES, Andréia Bonho Borba. *Nietzsche e a Educação: Por um ensino de Filosofia que oportunize a potencialização do educando*. Dissertação de Mestrado, Caxias do Sul, 2012.

GIACÓIA, Júnior, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000. (Folha explica).

HAASE, Ullrich. *Nietzsche*. Tradução de Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre. Artmed, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *Nietzsche; Volume I*. Tradução de Marco Antônio Casanova. RJ, Forense Universitária, 2010.

NEUKAMP, Elenilton. *Nietzsche, o professor*. São Leopoldo. Oikos, Nova Harmonia, 2008.

MARTON, Scarlet. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. 3.ed. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2010.

Nietzsche, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Escritos sobre Educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho, RJ. Ed. Puc-Rio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres*. s/s.

_____. *Para Além do bem e do Mal*. Editora Martin Claret. São Paulo, 2011.

OSELAME, Valmor Luiz. *A Vontade de Poder é incremento da vida – e nada mais! – na filosofia de Nietzsche*. Tese de doutorado apresentado ao programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas departamento de Filosofia. Porto Alegre, 2006.

WOOD, Allen W. *Kant*. Tradução de Declamar José Volpato Dutra. Porto Alegre. Artemed, 2008.

O CONCURSO DE REDAÇÕES FILOSÓFICAS DO PIBID DE FILOSOFIA DA UESC

THE PHILOSOPHICAL WRITING COMPETITION OF PIBID OF PHILOSOPHY OF UESC

Josué Cândido da Silva¹²

Resumo: Neste relato, pretendemos apresentar um balanço do nosso primeiro concurso de redações filosóficas desenvolvido em 2012. Trata-se de uma proposta que envolveu cinco escolas da região de Ilhéus e Itabuna, no sul da Bahia, e mais de mil alunos em sua fase inicial. Nosso objetivo era estimular os alunos do Ensino Médio a desenvolverem suas habilidades de argumentação escrita através da discussão de problemas filosóficos. Foram propostos cinco temas, de acordo com o que estava sendo trabalhado em cada série, a serem escolhidos pelos alunos. Em uma primeira fase, participaram todos os alunos no âmbito de abrangência do PIBID de Filosofia da UESC. Destes, foram selecionados os melhores trabalhos para uma segunda fase em que tiveram a orientação dos bolsistas do PIBID com indicações de leitura e de como melhorar as ideias apresentadas no texto. Em uma terceira fase, foram selecionados os seis alunos vencedores do concurso. Em nosso relato, faremos uma avaliação de como o concurso contribuiu na melhoria da argumentação escrita dos alunos, além de outros resultados positivos decorrentes do mesmo. Apresentaremos também as principais dificuldades no intuito de servir como um parâmetro para aplicação ou modificação da proposta por PIBIDs de Filosofia de outras universidades.

Palavras-Chave: Redações filosóficas, argumentação escrita, Filosofia no Ensino Médio.

Abstract: In this report, we intend to present a balance of our first competition on philosophical essays developed in 2012. Five schools in the region of Ilhéus and Itabuna, in the south of Bahia, and more than a thousand students are involved in this project. Our goal was to encourage high school students to develop their writing skills by discussing philosophical problems. Five themes

¹² Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESC. E-mail: <josil@uesc.br>

were proposed, according to what was being worked on in each series, to be chosen by the students. In a first phase of project, all the students participated in the scope of Philosophy/PIBID of UESC. Among these, the best works were selected for a second phase in which they had orientation to improve the presented ideas in the text and argumentation. In a third phase, the six winning students were selected. In our report, we will make an evaluation of how the competition contributed to the improvement of students' written argumentation, as well as other positive results derived from it. We will also present the main difficulties in order to serve as a parameter for application or modification of the project by Philosophy/ PIBIDs in other universities.

Keywords: Philosophical writing, written argumentation, Philosophy in High School.

1. Um pouco de história

O PIBID de Filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) teve início em abril de 2010. Iniciamos com três escolas participantes, duas de Itabuna e outra de Ilhéus, contando com uma equipe de dois supervisores e vinte alunos bolsistas de Filosofia. Nossa proposta era que cada bolsista acompanhasse somente uma turma, para poder melhor avaliar os efeitos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID em sua turma.

De início tínhamos dois desafios pela frente, de um lado, os bolsistas que só tinham um conhecimento teórico do que seria ensinar Filosofia, de outro, os supervisores com práticas tradicionais de ensino e colocados na situação inusitada de ter que dividir suas turmas com "outros professores". Para tentar diminuir a distância entre as duas realidades, pensamos em partir de um diagnóstico sobre qual seria o papel da Filosofia, como disciplina pedagógica, no Ensino Médio.

Muitos graduados em Filosofia vão trabalhar em escolas públicas tentados a reproduzir aquilo que viram e estudaram na universidade. Quando seus planos malogram, costumam culpar a escola e os alunos, dizendo que eles são desmotivados e indisciplinados. Uma forma de fazer com que os "pibidianos" tomassem pé da realidade, antes de ficarem frustrados com ela, foi pedir que aplicassem o tema de redação do vestibular da UESC de 2009 em suas turmas, não importando se eram alunos do primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Médio. Em seguida, oferecemos a eles um curso para uniformizar os padrões de correção

das mesmas. O resultado, como previa, foi que eles ficaram chocados com o baixo desempenho dos alunos, descobrindo inclusive, que havia alunos no Ensino Médio que mal sabiam escrever.

A partir desse diagnóstico, foi possível planejar conjuntamente sobre qual seria o objetivo de ensinar Filosofia naquela situação concreta. Percebemos que, mais importante do que ensinar um conjunto de conteúdos, a tarefa da Filosofia no Ensino Médio estava ligada ao desenvolvimento do pensamento de ordem superior.

Segundo Matthew Lipman, o pensamento de ordem superior “é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (LIPMAN, p. 37) e tem como pressupostos as teorias da aprendizagem de Piaget e Vygotsky de que “não é por meio do refinamento das habilidades cognitivas que o pensamento de ordem superior é aperfeiçoado, mas sim que o pensamento de ordem superior é o contexto no qual as habilidades cognitivas são aperfeiçoadas” (LIPMAN, p. 40). Ou seja, não se ensina certos conjuntos de habilidades e depois se espera que as partes se juntem para formar a totalidade do pensamento de ordem superior. Isto seria o mesmo que acreditar que depois de ensinar uma pessoa a usar o alicate, o martelo e outras ferramentas ela se tornaria um mecânico. Na prática, são as estratégias que elaboramos para resolver os problemas que nos revelam quais as ferramentas mais adequadas em cada caso. Portanto, o ensino do pensamento de ordem superior deve ser feito de modo direto e imediato através do diálogo filosófico em sala de aula, em que professor e alunos formam uma verdadeira comunidade de investigação sobre temas filosóficos apresentados de modo problematizador.

Para preparar bolsistas e supervisores para empregarem as metodologias adequadas na realização dos objetivos propostos, realizamos mais de trinta horas de curso durante as férias de julho de 2010. Nesse curso, partimos do pressuposto de que existem alguns princípios metodológicos de uma educação voltada para o pensar que são diferentes de uma educação centrada na figura do professor e na transmissão de conteúdo. Além disso, assumimos que tanto supervisores como bolsistas desconheciam tais princípios, portanto, que todos ali estavam em uma situação nova de experimentação e aprendizado. Um dos supervisores não encarou desta maneira, achou que já sabia de tudo e se mostrou pouco aberto à

experimentação. Essa foi uma das dificuldades que acabou o afastando do programa. Aliás, creio que seja uma dificuldade recorrente na experiência do PIBID. Se os supervisores e coordenadores não estiverem dispostos a aproveitar o ímpeto inovador dos bolsistas, dificilmente a proposta do PIBID poderá ter êxito. Mas, do contrário, quando há uma sintonia na equipe, os resultados aparecem rapidamente. Talvez, não intencionalmente, o PIBID venha provocar uma mudança na relação tradicional entre professor e aluno, em que o professor é aquele que sabe e tem o "domínio" da classe. Ter um bolsista atuando conjuntamente, além de um coordenador da universidade, fragiliza essa postura e cria insegurança. Se for um professor aberto à inovação e comprometido com o que faz, só tem a ganhar com essa situação. Caso contrário, pode se sentir desconfortável e gerar atritos. A partir do curso, tornou-se mais fácil realizar as reuniões semanais de planejamento em que bolsistas, supervisores e coordenador definem juntos o que vai ser trabalhado na semana seguinte e quais as estratégias a serem empregadas em classe a partir da avaliação de como está transcorrendo o desenvolvimento do planejamento em cada turma.

2. Nossa proposta

Uma das singularidades do ensino de Filosofia é a dificuldade dos filósofos em definir se seria apropriado ou não ensinar Filosofia aos jovens e, em caso afirmativo, o que deveria ser ensinado. Aqui a Filosofia se depara não só com questões de método, mas com as diferentes formas de pensar a si mesma. Por exemplo, se ela é apenas uma atividade especulativa, mais adequada à vida acadêmica, ou se é uma atividade ligada às indagações existenciais do ser humano e, nesse sentido, exercitada não só por filósofos profissionais, mas até mesmo por crianças e jovens, dentro e fora do ambiente escolar. Enfim, embora haja algum consenso sobre a necessidade de se ensinar Filosofia, não há consenso sobre o que deve ser ensinado, nem como.

A falta de parâmetros sobre o que ensinar em Filosofia é algo extremamente positivo porque alimenta sua própria atividade reflexiva. Contudo, a falta de

padrões pode dar ensejo a todo tipo de prática, nem todas de cunho formativo. Uma maneira de sair desse impasse é atribuir algum objetivo prático para o ensino de Filosofia. Tal objetivo deve ser de alguma forma mensurável, pois não estamos ensinando Filosofia em uma praça ou jardim, mas na escola e, no caso do PIBID em particular, na escola pública. Portanto, o ensino de Filosofia necessita cumprir um papel pedagógico na formação dos jovens. Houve uma grande luta histórica para incluir a Filosofia definitivamente no currículo do Ensino Médio e seria desalentador ver jovens nas ruas pedindo a sua retirada. Nesse sentido, a batalha pela inclusão da Filosofia só estará ganha quando os jovens reconhecerem a importância da mesma em sua formação e dela fazerem uso, como parte de sua cultura geral, no decorrer de suas vidas.

Em linhas gerais, a proposta que elaboramos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio foi a de fortalecer a capacidade de argumentação falada e escrita dos alunos e, se possível, transferir essa habilidade para outras disciplinas. Mas, poderíamos questionar: por que a Filosofia e não produção de texto ou linguagem, seria a disciplina mais adequada para isso?

É claro que nenhuma disciplina realiza bem o seu trabalho sem o concurso das outras. Porém, isso não quer dizer que não haja uma contribuição singular e específica de cada uma delas enquanto forma de pensar, seja pensar musicalmente, matematicamente e historicamente. No caso da Filosofia, o próprio pensar e reexaminar constante de seus conceitos e ideias determinam sua singularidade. Ela não se dirige a nenhum objeto em particular, mas trata do geral. É por isso que Ch. S. Peirce chama a Filosofia de Cenoscopia (Cf. PEIRCE CP 8.199), ou estudo das propriedades gerais. No entanto, não basta estar em contato com a Filosofia para apropriar-se de seus modelos de pensamento, é preciso exercitá-la através do diálogo filosófico.

Partindo do pressuposto de que a linguagem modela o pensamento. Os alunos melhoram a argumentação quando são submetidos à prática dialógica. Em uma prática pedagógica tradicional, os alunos exercitam muito o ouvir e o silêncio é visto como uma virtude em uma sala de aula. O professor, frequentemente tem a ilusão de que os alunos estão compreendendo perfeitamente o que ele ensina, mas

desconhece qual a real compreensão dos alunos, já que estes permanecem calados a maior parte do tempo.

O diálogo permite uma melhor avaliação de como está o acompanhamento da turma, além de proporcionar consequências éticas relevantes. Na prática dialógica alguns efeitos pragmáticos emergem como resultado da necessidade de realizar uma fala organizada em comunidade. Por exemplo, temos que nos fazer entender pelos outros ouvintes; apresentar razões para o que dizemos e perceber possíveis inconsistências e contradições na própria fala e na dos outros.

É claro que nenhum desses resultados aparece se a fala não for organizada dialogicamente pelo professor, que deve estar atento a cada fala dos alunos, colocando questões e problemas para que estes possam reexaminar seus pensamentos. Além disso, o professor deve cuidar para que o diálogo siga seu curso na investigação do problema, evitando a dispersão e a mera manifestação de vivências pessoais sem encadeamento entre si, nem evolução em alguma direção. O diálogo não pode confundir-se com mera conversa ou debate em que cada um manifesta suas impressões sobre um determinado tema. Em um verdadeiro diálogo, somos conduzidos através do pensamento e, embora nem todos estejam conscientes do rumo que o diálogo está tomando, pelo menos um – o professor – deve tê-lo muito claramente. Isso não quer dizer que ele deve manipular as opiniões dos alunos ou ajustá-las ao que ele pensa, mas cuidar para que todo aquele que argumenta seja respeitado em suas razões e responsável coletivamente pelos resultados alcançados comunicativamente.

Para que o diálogo possa existir, ao invés de um simples monólogo do professor, é preciso que os alunos se interessem pelos problemas filosóficos apresentados. Por isso, os problemas devem se apresentar a partir da experiência comum, ou seja, a partir das crenças partilhadas em nosso universo cultural ou “mundo da vida”, como diria Habermas (ver HABERMAS, 2002, pp. 446-453).

Por vezes, é necessário que haja uma motivação para dar contorno ao problema, para isso o professor pode fazer uso de um filme, música ou jogo. O professor também poderá usar um plano de discussão ou exercício para conduzir o diálogo ou determinada habilidade cognitiva que deseje trabalhar.

Estando os alunos motivados a investigar um problema filosófico, partimos para o diálogo sobre o texto. O professor pode optar por fazer uma aula expositiva sobre o tema para criar condições de ingresso no mesmo. Mas, é sempre melhor quando as questões surgem da leitura do texto. Como nosso objetivo é melhorar a fala e a escrita argumentativa dos alunos, nada melhor do que lerem para apreenderem modelos de argumentação escrita. Sempre que possível, deve-se dar preferência a pequenos trechos das obras dos próprios filósofos ao invés de trabalhar com manuais ou comentadores. Para tanto, o professor deve preparar uma seleção de textos a serem trabalhados em cada unidade. Como resultado de nossas experimentações em sala de aula, fomos formando um pequeno arquivo de planos de aula com as estratégias que foram testadas em classe. Assim, a medida que vamos realizando novos experimentos, vamos também ampliando nosso arquivo que no momento conta com algumas contribuições (Cf. <http://filosofianaescola-pibiduesc.blogspot.com.br/>).

3. O concurso

O concurso de redações filosóficas é parte de nossa proposta descrita acima de melhoria da argumentação dos alunos. Ela surge a partir de uma iniciativa de duas bolsistas, Mariana Andrade e Delliana Ricelli (atualmente já graduadas), que fizeram a edição de um livro com os melhores textos de suas turmas no final de 2011. Nossa ideia inicial foi ampliar essa experiência envolvendo também o PIBID de Filosofia do edital de 2010, coordenado pelo professor Roberto Sávio Rosa no colégio estadual Moysés Bohana em Ilhéus. Ao mesmo tempo, houve a ampliação do nosso PIBID com a participação de mais uma supervisora em Itabuna e mais quatro bolsistas. No total, atingimos na etapa inicial, três escolas em Itabuna (CISO, CIOMF e Colégio Modelo de Itabuna), duas em Ilhéus (CEEP e Moysés Bohana) e cerca de mil alunos participantes. O concurso consistiu de várias etapas, pois nosso interesse estava justamente em acompanhar o desenvolvimento da escrita do aluno e não simplesmente em premiar os melhores.

A primeira etapa foi realizada em abril com a divulgação do concurso nas escolas com cartazes e folders distribuídos aos alunos atendidos pelo programa como forma de motivá-los a participar do concurso. Após a divulgação, estabelecemos um prazo para entrega das redações. Para cada série foi definida uma sugestão de tema de acordo com o que estava sendo trabalhado na segunda e terceira unidades. O aluno deveria se posicionar sobre o tema defendendo um ponto de vista e mostrar uma razoável compreensão do problema. Para motivá-lo a um posicionamento, os temas foram formulados como perguntas.

A segunda etapa consistiu na seleção das redações. Os bolsistas discutiram sobre como estabelecer critérios comuns de avaliação. Foi consenso que deveríamos priorizar mais a criatividade do que aspectos formais que poderiam ser corrigidos no correr do tempo. Cada bolsista ficou responsável de selecionar entre cinco e dez redações de sua turma para continuarem no concurso. Eles deveriam conversar com os alunos se estes teriam interesse em continuar e melhorarem os seus textos. Aqueles alunos que resolvessem continuar participando do concurso deveriam receber orientações quanto à correção ortográfica e gramatical do texto, além de referências que poderiam explorar para tornar o texto ainda melhor. Isso foi bastante interessante porque muitos alunos passaram a ler textos filosóficos e discuti-los com os bolsistas, inclusive fora do período de aula em reuniões ou através de redes sociais. Também foi positivo por estreitar a relação dos bolsistas com os alunos, sem deixar de lado, é claro, os que não estavam participando dessa segunda etapa.

A terceira etapa consistiu na seleção dos melhores trabalhos entre as cinco escolas. Coordenador e supervisores avaliaram os quase cem trabalhos que chegaram e escolheram os vinte melhores entre eles que seriam publicados em um livro a ser distribuído entre todos os alunos nas escolas. Destes vinte trabalhos foram selecionados seis que seriam lidos pelos alunos como comunicações na XII Semana de Filosofia da UESC, que ocorreu de 4 a 7 de dezembro de 2012 no Auditório Jorge Amado da UESC. Dentro da programação da Semana, reservamos um espaço para as comunicações dos alunos do Ensino Médio na tarde do último dia do evento e todos os que apresentaram seus trabalhos receberam um certificado pela sua comunicação.

Na quarta etapa convidamos os gestores das escolas, coordenadores pedagógicos e os supervisores, para participarem da seção de comunicações durante a XII Semana de Filosofia. Também conseguimos três ônibus para transportar os alunos para o evento. Este momento foi particularmente emocionante para os alunos ganhadores, pois estavam não só na Universidade, algo distante do imaginário de muitos deles, mas estavam lá, em um auditório lotado, lendo seus trabalhos para uma plateia formada por colegas e também por alunos do curso de Filosofia da UESC. Momentos antes, alguns alunos de graduação tinham apresentado no mesmo auditório suas comunicações e agora ouviam os estudantes do Ensino Médio tratando de temas filosóficos com razoável desenvoltura.

4. Dificuldades

A maior dificuldade enfrentada na realização do concurso foi a greve dos professores da rede pública estadual da Bahia. A greve durou cerca de 120 dias, do início de abril até agosto. Durante todo este período ficamos sem contato com os alunos o que prejudicou todo nosso cronograma. Quando a greve acabou, muitos alunos estavam desmotivados e sem muito ânimo para realizar as atividades. Além disso, tivemos que comprimir o prazo das etapas o que diminuiu o período de orientação dos alunos, antes planejado para quatro meses, ficou reduzido a um mês e meio.

Outra dificuldade foi a falta de orientação de alguns bolsistas quanto a escolha dos temas. Um número considerável de alunos escolheu temas que não correspondiam ao que estavam estudando naquele período. Dessa forma, acabaram por fazer redações que incorporaram pouco conteúdo filosófico, ficando presas às impressões pessoais sobre o tema sem muita criticidade.

5. Resultados

O resultado mais visível da experiência foi a melhoria na autoestima dos alunos. Os alunos das escolas públicas sentem-se, muitas vezes, abandonados tanto pelo poder público quanto por seus familiares e professores. O processo de avaliação adotado em muitos estados brasileiros e conhecido pelos professores como “aprovação automática” em muito contribui para isso. Ficar para recuperação por não ter atingido os objetivos propostos pelo professor é quase um prêmio, pois o aluno nessa condição tem a oportunidade de obter uma nota muito maior do que aquele que realmente estudou, sem quase nenhum esforço. Como as taxas de evasão são muito elevadas, os diretores são pressionados a manterem o nível de aprovação perto de 100%. É claro que ninguém é a favor da reprovação em massa, mas a recuperação não pode ser uma forma de facilitar a vida do aluno que, de fato, não aprendeu, muitas vezes, por já ter sido aprovado sem critérios em séries anteriores. O resultado disso tudo, além de nossos baixos níveis educacionais, é que os alunos ficam desmotivados a estudar, já que vão ser aprovados de qualquer maneira. Outra consequência é que os alunos do Ensino Médio têm a impressão, não sem fundamento, de que os professores não ligam para eles. São capazes de reconhecer que têm muitas dificuldades em seu aprendizado e que o ensino que estão recebendo pouco contribuirá em seu futuro, mas poucos têm motivação para mudar essa situação. Um efeito disso é que poucos pensam ser possível realizar um curso superior.

Com o nosso concurso, mostramos na prática que eles podem melhorar a forma de escrever e que a universidade não é um objetivo tão distante quanto imaginavam. Mesmo a partir da segunda etapa, quando só alguns alunos por sala continuaram participando, estes acabaram por servir de motivação para os outros, mostrando que este era um caminho possível de ser trilhado por qualquer um deles. Apresentar suas comunicações na UESC foi um momento de realização, apesar do natural nervosismo por estarem falando diante de um grande público. Na plateia seus colegas demonstraram um grande respeito, com um silêncio e interesse que dificilmente obtemos em uma sala de aula.

Outro resultado importante foi o protagonismo dos bolsistas ao orientarem seus alunos nas redações. Cada um desenvolveu sua própria metodologia e se sentiu responsável pelo resultado de seus orientandos. O concurso contribuiu para o

estreitamento da relação entre alunos e bolsistas permitindo uma maior parceria entre eles, coisa que não ocorre com frequência na prática docente, em que os professores têm uma carga de trabalho excessiva com pouco tempo para dedicar-se a um atendimento mais personalizado aos alunos.

Por fim, o concurso aproximou a escola pública da universidade. Os alunos do Ensino Médio não foram à UESC apenas como turistas, foram apresentar resultados do trabalho do PIBID desenvolvidos nas escolas. Além disso, foi possível que os graduandos de Filosofia que não estão no PIBID conhecessem o trabalho dos colegas e se acercassem mais da realidade da escola pública.

6. Referências

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEIRCE, Charles S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Editada por C. Hartshome, P. Weiss e A. Burks. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958, 8 volumes.

LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA NA AULA DE FILOSOFIA UTILIZANDO GRUPOS DO FACEBOOK E GOOGLE DOCS

READING AND WRITING COLLABORATIVELY IN PHILOSOPHY CLASS USING FACEBOOK GROUPS AND GOOGLE DOCS

Simone Becher Araujo Moraes¹³

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado em Educação, cujo principal objetivo é compreender quais os limites e possibilidades de aprender e ensinar a Ler e Escrever em Filosofia (LEF) no Ensino Médio utilizando as Tecnologias Digitais (TD). Este, traz a análise parcial de uma experiência investigativa realizada com uma turma de terceiro ano do ensino médio. Nesta experiência, foram utilizadas as ferramentas de Grupo do Facebook e Google Docs para ensino e aprendizagem de LEF, a fim de analisar se é possível desenvolver um trabalho significativo utilizando as TD, bem como compreender e analisar comportamentos e desempenho dos alunos utilizando as TD, e, verificar se há a superação de dificuldades de LEF com o uso das TD. Como procedimentos, foram utilizados: o estudo experimental e *survey*. A metodologia de LEF escolhida foi a de Rodrigo (2014) que privilegia o procedimento analítico composto por três etapas: 1) Esclarecimento semântico e conceitual; 2) Estruturação lógica do raciocínio; 3) Visão sintética do texto. Foi, no entanto, proposta uma quarta que consiste na produção escrita dos estudantes utilizando o Google Docs. Pôde-se concluir que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos na parte de leitura, interpretação e escrita de texto filosófico, as ferramentas serviram como suporte dinamizador e possibilitador da aprendizagem colaborativa e de escrita mais dinâmica dentro deste contexto cada vez mais virtual em que estamos inseridos, sobretudo os jovens. Desta forma, percebeu-se que as dificuldades não se concentram nas ferramentas de TD, mas sim na questão da falta do contato com os exercícios de LEF que precisam ser incorporados

¹³ Doutoranda em Educação pela UFSM; Mestre em Educação pela UFSM; Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à educação pela UFSM; Licenciada em Filosofia pela UFSM. E-mail: <simonebechermor@gmail.com>

no cotidiano das aulas de filosofia e que podem ser potencializados pelas ferramentas de TD.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Filosofia; Google docs; Grupos do Facebook

Abstract: This text is part of a doctoral research in Education, whose main objective is to understand the limits and possibilities of learning and teaching Reading and Writing in Philosophy (LEF) in High School using Digital Technologies (TD). This brings the partial analysis of an investigative experience held with a third year high school class. In this experiment, we used the Facebook and Google Docs tools for teaching and learning LEF, in order to analyze if it is possible to develop meaningful work using TD; understand and analyze the students behaviors and performance using TD and verify if there is overcoming difficulties on LEF with the use of TD. As procedures were used: the experimental study and the survey. The LEF methodology chosen was from Rodrigo (2014) that privileges the analytical procedure composed of three stages: 1) Semantic and conceptual clarification; 2) Logical structuring of reasoning; 3) Synthetic view of the text. It was also, proposed a fourth stage that consists on a writing production using Google Docs. It was possible to conclude that, despite the difficulties faced by the students in reading, interpretation and writing philosophically, the tools served as a dynamic and enabling support for more dynamic collaborative learning and writing in this increasingly virtual context in which we are all inserted and mostly the younger ones. In this way, it was noticed that the difficulties are not concentrated in the tools of TD, but rather in the lack of contact with the exercises of LEF that need to be incorporated in the quotidian of the classes of philosophy and that can be leveraged by the TD tools.

Keywords: Reading and Writing; Philosophy; Google Docs; Facebook Groups.

1. Introdução

Leitura e Escrita Filosófica (LEF) são grandes desafios na aula de filosofia no ensino médio atual e também no âmbito da formação inicial de professores de filosofia nas universidades brasileiras. Este tema se torna ainda mais relevante quando passamos a pensar os novos espaços que leitura e escrita ocupam, sobretudo, em se tratando dos meios virtuais que hoje fazem parte da vida de boa parte da população letrada mundial, e, que também adentra a realidade dos brasileiros, ainda que o acesso não esteja disponível para todos.

Em filosofia, leitura e escrita são competências e habilidades consideradas básicas dentro da tradição filosófica na antiguidade da história da filosofia. Tendo isso em vista, é interessante perceber que assim como na filosofia é básico leitura e escrita, na atividade virtual se dá o mesmo, e isto precisa ser contemplado,

principalmente em se tratando da formação inicial dos professores de filosofia. Para Müller & Eiterer (2003), se faz cada vez mais necessário pensar os novos espaços onde circulam as informações que vão para além da universidade e da escola, de forma que hoje o principal desafio seria a formação de um professor que assume uma postura de enfrentamento e crítica do seu tempo e que também seja capaz de levar os seus alunos à uma semelhante postura frente às problemáticas do seu cotidiano. A internet pode ser um desses instrumentos de formação de professores, caso seu uso tenha como intuito a busca de possíveis soluções, principalmente no que diz respeito ao professor de filosofia.

Neste cenário, vemos em algumas das políticas públicas para a educação a crescente exigência de que as habilidades e competências de LEF sejam desenvolvidas nas aulas de filosofia no ensino médio. Um exemplo desta exigência está nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) que destacam a importância e contribuição da filosofia no desenvolvimento da “competência geral de fala, leitura e escrita - competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2006, p.26). No que diz respeito à presença massiva das Tecnologias Digitais (TD) no cotidiano dos jovens, o filósofo Pierre Lévy (1993), destaca que vivemos na “era da informação” e estamos imersos nas novas formas de ler e escrever, sobretudo o aluno que faz do ciberespaço um lugar de destaque em sua vida. Hoje, o espaço digital é um dos lugares onde esse aluno se diverte, interage com o mundo, aprende e compartilha informações. Vivemos, portanto, uma época de grandes transformações nos conceitos de espaço e tempo, e, conseqüentemente, vemos profundas mudanças nas nossas habituais ferramentas de leitura e escrita. Temos presenciado a introdução das novas linguagens mais dinâmicas que produzem novas formas de ler e escrever, sobretudo a partir a introdução do hipertexto, da hiperconexão e das telas nos vários âmbitos da nossa vida. Inevitavelmente as interfaces dos computadores transformam o modo como criamos, aprendemos e nos comunicamos (GABRIEL, 2013). Decorre desta nossa nova condição, a necessidade do ensino e da aprendizagem de filosofia alcançar os alunos além da dimensão do corpo biológico, de forma a se fazer presente também no âmbito da sua vida digital, distribuídas nas várias plataformas virtuais, pois é lá que eles hoje passam a maior parte de seu tempo.

Desta forma, este texto tem como objetivos principais: analisar e mostrar como e se é possível criar um trabalho significativo utilizando as TD que possibilite o desenvolvimento das competências e habilidades de LEF; compreender, descrever e analisar o comportamento/desempenho e as impressões dos alunos na utilização dos recursos de Grupo do Facebook e Google Docs para LEF; verificar se de fato existe uma superação das dificuldades em termos de LEF a partir do uso destes recursos de TD.

2. Metodologia da Experiência com as TD

A experiência foi realizada durante três semanas, nas aulas de filosofia com uma turma de terceiro ano do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul/RS. Foram utilizadas duas TD para ensino e aprendizagem de LEF: o recurso de Grupos do Facebook e a ferramenta Google Docs do Google. Trata-se de uma experiência que tem como pano de fundo uma pesquisa de cunho qualitativo.

Os objetivos da metodologia empregada foram de cunho exploratório e descritivo. De forma que, na pesquisa de objetivo exploratório, conforme Gerhardt & Silveira (2009), é comum o pesquisador buscar familiaridade com o problema a ser investigado, com o intuito de compreendê-lo melhor e também de construir suas hipóteses. Já o objetivo descritivo, busca descrever os fatos e fenômenos encontrados no decorrer, bem como, conclusão da experiência.

No tocante aos procedimentos, foram utilizados de dois tipos: o estudo experimental e do tipo *survey*. O procedimento experimental, conforme Gerhardt & Silveira (2009), segue um planejamento com etapas criadas a partir da formulação do problema e das hipóteses. Neste tipo de pesquisa é determinado um objeto de estudo, bem como são selecionadas as variáveis que podem interferir nos resultados do experimento. De acordo com Gerhardt & Silveira (2009), um procedimento de pesquisa do tipo *survey* tem como objetivo buscar informações ou dados desejados diretamente em um grupo de interesse: “[...] como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa” (Fonseca, 2002, p. 33 apud Gerhardt & Silveira, 2009, p.39). Após a atividade de

experiência com os estudantes, para a etapa de obtenção do *survey*, foi disponibilizado a eles um *link* do contendo um questionário autoaplicável pela internet, construído com a ferramenta *online* e gratuita Google Formulários. Este questionário teve como características: ser estruturado e parte dele com perguntas fechadas e outra parte com perguntas abertas cujo tema versou sobre as atividades realizadas pelos alunos durante a experiência. O questionário foi composto de 28 questões, em que 19 destas eram fechadas e 9 eram abertas. No decorrer da explicação e análise dos desempenhos dos alunos, teremos a apresentação e discussão dos resultados.

Para a experiência investigativa, foram escolhidas as ferramentas de Grupos do Facebook e de edição de texto Google Docs do Google. A escolha destas, deu-se em função da sua abertura, gratuidade, facilidade de acesso, e, também, por apresentarem a partir de estudos correlatos, tais como: Santos et al (2014), Oliveira et al (2016), Serafim et al (2008) e Porto & Santos (2014), uma certa potencialidade para o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita. O potencial colaborativo foi outro fator determinante para a escolha destas TD's na experiência. Cabe dizer que, ambientes colaborativos são aqueles ambientes que tem a potencialidade de promover a aprendizagem de modo que o aluno esteja na posição de agente principal da construção do seu conhecimento.

1.1 Sobre as ferramentas utilizadas

O Facebook vem criando ferramentas e recursos, tais como o recurso de criação de Grupos fechados para discussão dos mais variados temas. Nestes Grupos é possível o compartilhamento entre professores e alunos tanto de materiais – pois é possível fazer *upload* de arquivos em formato .doc e .pdf - quanto de vídeos e imagens, além de facilitar a comunicação dentro de um sistema mais colaborativo e não hierárquico. Dentro do Grupo do Facebook, o professor, em geral assume uma postura de mediador, ou seja, ajuda o aluno a fazer a interação com o conteúdo, com o conhecimento e com os outros colegas, de forma autônoma e não passiva. Conforme Ferreira & Bohadan (2014), o uso deste recurso tem sido muito frequente para finalidades educacionais, dada sua semelhança

com as funcionalidades que se pode encontrar em salas de aulas virtuais dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Já o Google Docs, funciona como um editor de texto *online*. Este, pode ser editado por vários usuários ao mesmo tempo e pode ser acessado de qualquer lugar ou dispositivo, pois utiliza armazenamento na nuvem. Esta também é uma ferramenta considerada colaborativa. A plataforma Google Docs possibilita, portanto, a escrita e aprendizagem colaborativa. De acordo com Lowry et al. (2004 apud Caligari, 2016, p. 43), a escrita colaborativa é uma prática social que aparece com cada vez mais força devido ao processo de globalização que requer que esse tipo de habilidade seja desenvolvido. Desta forma, os estudantes que aprendem e interagem colaborativamente, são capazes de construir o conhecimento de modo mais significativo, de modo a desenvolver as habilidades intra e interpessoais.

1.2 Aporte teórico, descrição dos procedimentos e análise da experiência

A experiência foi realizada com uma turma de vinte e um alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul/RS. Esta turma foi escolhida em função da familiaridade com os conteúdos de filosofia e por demonstrarem alguma autonomia na realização das atividades em sala de aula. Para a realização desta, utilizou-se como aporte metodológico para produção de LEF, o método descrito por Rodrigo (2014) em seu livro: "*Filosofia em sala de aula*". Rodrigo (2014) sugere o trabalho com um método de leitura bastante conhecido na área da filosofia e que visa preferencialmente privilegiar o procedimento analítico, ou seja, decompor o raciocínio em partes e de forma ordenada. Este método é composto por três etapas: 1) Esclarecimento semântico e conceitual, ou seja, a partir da seleção de trechos curtos que não apresentem grandes dificuldades do ponto de vista semântico e conceitual, juntamente com uma abordagem que seja interessante para o estudante, assim como de domínio do professor. Nesta etapa, são recomendadas consultas a materiais de apoio; 2) Estruturação lógica do raciocínio que visa elencar os tópicos que são abordados no texto em ordem lógica (introdução; desenvolvimento e conclusão), de forma a esquematizar as ideias principais de cada uma delas das partes a fim de identificar qual o ponto de vista

defendido; 3) Visão sintética do texto: nesta etapa deve-se: a) identificar o tema ou assunto do texto; b) identificar o problema ou pergunta que o autor tenta responder; c) identificar a tese ou ideia central que responde à pergunta do autor.

Foi proposta também, uma quarta etapa que consiste na produção escrita dos estudantes, onde estes deveriam construir conjuntamente, de forma colaborativa (em grupos) um texto contendo uma breve análise e discussão sobre o texto trabalhado, buscando fornecer um panorama conceitual e contextual que possibilitaram ao autor a escrita e a forma de escrita do texto. A Turma foi dividida em três grupos. O texto escolhido foi: primeira e segunda partes do livro “Discurso do Método” de René Descartes (1996). Esse foi escolhido em função da turma estar trabalhando a disciplina de Epistemologia e por se tratar de um filósofo já trabalhado e conhecido pela turma.

3. Resultados e discussão

Os alunos foram convidados de forma *online* a participar como membro do Grupo no Facebook. Parte do trabalho realizado dentro da ferramenta de Grupos do Facebook não aconteceu em encontros presenciais, mas sim diretamente na ferramenta *online* de maneira assíncrona, nos tempos e espaços de preferência dos alunos durante as três semanas em que o experimento estava sendo executado. Dentro do Grupo do Facebook ficou disponibilizado o arquivo contendo o texto de René Descartes, (1996) a ser trabalhado, bem como, as instruções sobre os procedimentos da atividade e um pequeno vídeo introdutório para a retomada da filosofia de René Descartes.

ETAPA 1: Esclarecimento semântico e conceitual: Após a leitura do texto, foi solicitado que estes selecionassem uma palavra ou conceito que não conheciam ou que considerassem importante para a compreensão deste. Em um segundo momento, eles tinham como tarefa, buscar o significado da palavra/conceito (na internet), bem como a postar as palavras e suas elucidações para a visualização de todos os participantes do grupo. Também foi sugerido que os alunos “curtissem” e comentassem a postagem dos colegas, e, caso achassem necessário, deveriam

ajudar na elucidação dos conceitos, fazendo sugestões, adendos ou correções. Nesta etapa do trabalho, como resultados pôde-se notar: bom engajamento por parte dos alunos. Alguns deles postaram até mais de um conceito, explicando-o, fornecendo até mesmo imagens e vídeos para ilustrar.

Os alunos demonstraram bastante autonomia para a busca em sites de referência. Entretanto, não foram capazes de citar da maneira correta quais foram as fontes de suas referências para a elucidação dos conceitos e termos desconhecidos, apesar de haver sido solicitado previamente nas instruções da atividade. No questionário realizado após o experimento, os alunos foram convidados a responder sobre suas impressões acerca do nível de dificuldade em trazer para elucidação em forma de postagem as palavras/conceitos desconhecidos. Pode-se notar que, embora os alunos no decorrer da atividade aparentemente não tenham demonstrado dificuldades na pesquisa e postagem no Grupo do Facebook, quase metade dos estudantes respondeu que a atividade foi de nível moderado. No questionário também foi indagado se para a elucidação dos conceitos foi utilizado algum site de busca. Surpreendentemente mais da metade afirmou não ter buscado em nenhum site a resposta, ainda que a possibilidade de busca online não tivesse sido descartada na orientação da atividade.

É possível perceber neste tipo de resposta três hipóteses: a primeira seria sobre a relutância que muitos estudantes sentem em admitir que fazem consultas à sites na internet para realizar pesquisas para as atividades e trabalhos das disciplinas, mesmo que eles na maioria das vezes lancem mão deste recurso. A segunda hipótese seria o fato dos alunos não possuírem um bom entendimento sobre qual seria a maneira correta de fazer referência às páginas consultadas. Quando perguntado quais fontes eles utilizaram para a pesquisa dos termos, várias respostas desconexas surgiram, mostrando que no final das contas, eles ainda não sabem como realizar pesquisa de forma completa, citando fontes, etc. Uma terceira hipótese é um pouco dura, mas reflete a realidade do contexto educacional brasileiro como mostra a pesquisa PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2015, onde aponta que mais de 51% dos estudantes brasileiros não possuem o patamar que a OCDE (Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico) estabelece como necessário para que se possa exercer plenamente sua cidadania, considerando sua capacidade de leitura. De acordo com Cruz & Bermúdez (2016), eles não ultrapassaram o nível 2 dentro da escala de avaliação.

ETAPA 2 e ETAPA 3: Estruturação lógica do raciocínio e visão sintética do texto: Nestas etapas, os três grupos foram convidados a construir colaborativamente, por meio do *chat* disponível na ferramenta de Grupo do Facebook, a identificação das partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Juntamente a isto, deveriam responder às seguintes questões: 1) Qual é a questão de que o texto está tratando? 2) Qual a posição do filósofo sobre essa questão? 3) Quais os argumentos utilizados pelo filósofo para fundamentar sua posição?

Percebeu-se nestas etapas uma certa demora na resposta dos alunos, sendo necessário enviar mais de um lembrete online para que realizassem a atividade antes do próximo encontro presencial. Nestas atividades, apesar das dificuldades de interpretação, todos os grupos conseguiram concluir o que foi solicitado. Percebeu-se também, certa dificuldade em identificar as partes do texto bem como uma grande dificuldade em responder sobre a questão central do texto, posição do filósofo e argumentos utilizados. Apesar do nível de exigência da atividade não ser muito exigente, percebeu-se bastante dificuldade nos três grupos em realizar esta tarefa e a ajuda da professora foi solicitada várias vezes. Apesar da possibilidade de encontrar ajuda junto aos colegas de forma colaborativa, os alunos não pareciam seguros para determinar as partes do texto e responder às questões sozinhos. Constatou-se, portanto, a grande dificuldade de leitura e compreensão, bem como a falta de habilidade em identificar a estrutura textual, fator crucial para o entendimento do texto e também para posterior produção a partir da leitura do texto.

ETAPA 4: Produção escrita: Nesta etapa, já utilizando a ferramenta Google Docs, foi requerido que os estudantes construíssem um texto colaborativamente divididos nos mesmos três grupos. Neste texto, foram dadas instruções de que deveria conter uma breve análise e discussão sobre este, de modo a relacionar com situações e/ou vivências do cotidiano, demonstrando uma argumentação

fundamentada no texto e em referências externas pesquisadas na rede que seriam devidamente referenciadas. Os pontos que deveriam ser abordados na etapa da escrita foram descritos no próprio arquivo de texto de cada grupo dentro da plataforma Google Docs.

Nesta parte do trabalho, percebeu-se uma grande dificuldade inicial de compreender como funcionava a ferramenta de escrita colaborativa. Foi muito interessante observar como gradualmente os estudantes foram compreendendo seu funcionamento e se organizando para que a escrita ocorresse mais fluidamente. Foi necessária a distribuição de papéis ou funções dentre os integrantes do grupo, em que cada um era designado para responder uma parte das questões solicitadas e posteriormente todos confeririam se estava correto. Para isso também inicialmente os estudantes utilizaram fontes de cores diferentes para identificar quem estava escrevendo. Observou-se dificuldade em escrever um texto corrido, pois sentiam sempre a necessidade em dividi-lo em tópicos. Pareciam sentir-se mais organizados desta forma e foi permitido que eles trabalhassem assim até a conclusão das etapas do texto, com a orientação de que deveriam juntar as partes em um único texto corrido ao final da atividade. No decorrer de duas semanas de trabalho somente na ao final, os estudantes descobriram que também poderiam utilizar a ferramenta de bate-papo (*chat*) que existe dentro do próprio Google Docs, o que parece ter facilitado a comunicação entre eles no momento da finalização da escrita, de modo que eles não precisariam de encontros presenciais para resolução de problemas e precisariam ainda menos da intervenção da professora. Não obstante, por diversas vezes os estudantes solicitaram ajuda da professora para compreensão do texto, pois mesmo havendo lido-o pelo menos duas vezes, o texto ainda parecia muito complexo para sua interpretação e, sobretudo para sua análise durante a produção de escrita. Conforme Horn & Valesse (2012, p. 174) "[...] a leitura filosófica de um texto filosófico não se esgota numa primeira vez. Esta deve ser mais de aproximação, que de compreensão ou de interpretação." Para Fabrini (2005, p.14) a leitura filosófica é "exercício de paciência". É justamente a falta de paciência para a leitura e para uma escrita mais atenta que foi observada nos alunos, principalmente na etapa da escrita, pois, a partir do momento em que eles tinham acesso não somente ao

Google Docs, mas a outros sites e informações, houve uma grande dispersão da atenção, dificultando uma escrita mais elaborada.

Sobre esta última etapa da experiência, os alunos foram indagados sobre as funcionalidades do Google Docs que mais chamaram-lhes a atenção. O ponto que teve maior destaque nas respostas foi a interação com os colegas. Este parece ter sido um fator crucial para a elaboração do texto como podemos observar na seguinte resposta: *“É muito prático pois você pode ver o que os seus companheiros estão digitando, e todos do grupo tem ele (o texto) disponível”* (Estudante 1). Podemos também ver a questão de a interação aparecer na seguinte afirmação: *“Todos podem fazer algo juntos, interagindo de uma forma melhor”* (Estudante 2); quando indagados sobre o que acharam da construção do texto utilizando a plataforma, apareceu mais evidentemente a dificuldade com o texto propriamente dito, muito menos do que com a ferramenta. Podemos observar isso nas seguintes afirmações: *“Foi difícil interpretar o texto em si”* (Estudante 3); outro comentário sobre a facilidade em utilizar a ferramenta: *“A construção do texto foi fácil, pois houve uma escala no grupo com cada um fazendo suas respectivas funções”* (Estudante 4). Quando indagados sobre qual foi a maior dificuldade durante a construção do texto no Google Docs e o que foi mais fácil, tivemos a seguinte resposta: *“Não gostei muito de escrever mas foi fácil juntar o trabalho”* (Estudante 5); *“Não achei dificuldade nele e sim gostei muito de utilizá-lo por ser uma ferramenta que todos colaboram com suas ideias juntamente”* (Estudante 6).

Um dos problemas também ressaltados pelos estudantes foi a questão da possibilidade de alterar a escrita do colega sem o consentimento deste. Desta forma, uma das reclamações feitas durante a realização da etapa da escrita foi a perda de trabalho quando um colega apagava ou substitui a informação digitada por outro colega. Esta talvez seja uma funcionalidade da ferramenta que mereça esclarecimento prévio aos alunos, a fim de que não sejam perdidos os conteúdos já digitados no documento.

4. Conclusões

Ensinar e aprender a Ler e Escrever Filosoficamente não são atividades triviais que não podem ser aprendidas dentro de um curto espaço de tempo. Mesmo com o uso de Tecnologias Digitais, juntamente com a facilidade de seu uso, sua capacidade colaborativa, não é possível realizar um trabalho satisfatório de LEF sem que estas habilidades e competências sejam ensinadas e colocadas em prática no cotidiano das aulas de filosofia. Nesta experiência utilizando Google Docs e Grupos do Facebook, foi possível observar que, apesar da facilidade que os alunos tiveram em manejar as plataformas, ainda são inúmeras as carências dos estudantes do ensino médio com relação às habilidades e competências de LEF, e sobretudo de leitura e escrita de um modo geral. Não obstante, a partir do uso das ferramentas de Grupo do Facebook e de escrita colaborativa no Google Docs, algumas dificuldades relativas ao tempo de aprendizagem e a capacidade de troca entre os pares apareceram como elementos facilitadores e dinamizadores da aprendizagem de LEF, pois possibilitam uma interação mais dinâmica e construção do conhecimento de forma mais colaborativa e com menos intervenção do professor neste processo.

5. Referências

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

CALIGARI, D. C. *Ser protagonista: produção colaborativa de textos em língua inglesa*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CRUZ, B. S.; BERMÚDEZ, A. C. *Maioria dos alunos brasileiros não sabe fazer conta e nem entende o que lê*. Uol Educação, São Paulo, 06 dez. 2016.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FABBRINI, R. N. O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, v.28, n.1, p. 7-27, 2015.

FERREIRA, G. M.; BOHADAN, E. B. *Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação: três eixos temáticos*. In: Facebook e educação publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

GABRIEL, M. *Educ@r: a @evolução digital na educação*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HORN, G.; VALESE, R. *O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense*. *Filosofia e Educação: revista eletrônica.*, v.4, n.1, p.159-176, 2012.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DA GESTÃO ESCOLAR À SALA DE AULA

LIBROS DIDÁCTICOS DE FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: DE LA GESTIÓN ESCOLAR A LAS AULAS

Raquel Brum Sturza¹⁴

Resumo: Este artigo trata-se de um estudo sobre o processo de escolha do Livro Didático (LD) de Filosofia através do PNLD pela equipe diretiva e professores de Filosofia de algumas escolas de Ensino Médio da Cidade de Santa Maria/RS. O objetivo foi compreender como se dá o processo de escolha do LD de Filosofia, proposto pelo PNLD, pelos gestores de algumas escolas públicas de Santa Maria/RS? A coleta das informações se deu através de entrevistas com os professores de Filosofia e equipe diretiva de três escolas da cidade. Como resultado foi possível compreender que a equipe diretiva dá subsídio para os professores em relação às políticas públicas (PNLD), mas não participa de forma integral do processo.

Palavras-Chave: ensino de filosofia; livro didático; gestão escolar; PNLD.

Resumen: Ese artículo trata de un estudio sobre el proceso de elección del libro didáctico (LD) de filosofía a través del PNLD por el equipo de dirección y profesores de Filosofía de algunas escuelas de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Santa María/RS. El objetivo fue comprender ¿cómo se da el proceso de elección del LD de Filosofía propuesto por el PNLD, por los gestores de algunas escuelas públicas de Santa María/RS? La recolección de las informaciones fue hecha por entrevistas cómo los profesores de Filosofía y el equipo de dirección de tres escuelas de la ciudad. Como el resultado fue posible comprender que el equipo de dirección da subsidio a los profesores en relación a las políticas públicas (PNLD), pero no participa de manera integral en el proceso.

Palabras clave: enseñanza de filosofía; libro didáctico; gestión escolar, PNLD.

¹⁴ Mestranda em Educação (UFSM); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2016); licenciada em Filosofia - UFSM (2014). E-mail: <raquelsturza@hotmail.com>

1. Introdução

A aquisição do ato de planejar direciona significativamente o educador no processo reflexivo, pois, este ato de planejamento não pode ser encarado como uma técnica desvinculada da competência e do compromisso político do educador, ou seja, os desafios são vários e é preciso contar com a perseverança dos envolvidos no processo de ensino para garantir a superação da problemática. A Gestão Participativa, de certa forma, determina uma atitude gerencial de liderança, busca o máximo de cooperação das pessoas, reconhecendo as capacidades e o potencial diferenciado de cada um e harmonizando os interesses individuais e coletivos, a fim de conseguir uma sinergia das equipes de trabalho.

Para Libâneo (2002, p. 87), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Nas empresas buscam-se resultados por meio da participação. Nas escolas, busca-se bons resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. Desta forma, a pesquisa foi guiada pela ideia de uma Gestão Participativa e tendo como objetivo geral compreender como se dá o processo de escolha do Livro Didático de Filosofia.

Discutir o processo de escolha do Livro Didático se torna pertinente na medida em que se insere em um contexto educacional de política de promoção e distribuição gratuita desses materiais pelo governo e por políticas que visam prover a democratização do acesso e a permanência das classes populares nas escolas. Tendo em vista tais aspectos, o foco da pesquisa é entender como os profissionais se organizam e desenvolvem ações para a escolha deste material, o Livro Didático de Filosofia. Desta forma, o problema da pesquisa foi assim estruturado: Como é realizado o processo de escolha do Livro Didático de Filosofia, a partir do PNLD, pelos gestores e professores de Filosofia de algumas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS?

O método de investigação da pesquisa apresentada neste artigo é a pesquisa qualitativa, sendo que a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. Nortearam estas entrevistas questões relacionadas às orientações que os professores recebiam da equipe diretiva para a escolha dos LD de Filosofia, os critérios e materiais utilizados para embasar estas escolhas, entre outras.

Quando da estruturação do projeto inicial da pesquisa foi delimitado o número de seis escolas, de diferentes regiões da cidade de Santa Maria, a serem visitadas. Tal meta, não foi possível de ser cumprida, devido à greve dos professores e funcionários das Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul. Os pontos que levaram a deflagração da greve foi o parcelamento dos salários, reivindicações de melhorias e de investimento nas escolas. Em apoio aos professores os alunos realizaram que além de apoiar os professores, exigiam o repasse de verbas para as escolas por parte do Estado e tentam barrar o Projeto de Lei PL44. Este projeto de lei prevê que entidades privadas, sem fins lucrativos, qualificadas como organizações sociais, possam firmar parcerias com o poder público para exercer atividades em áreas como o ensino, a saúde, a cultura e a preservação ao meio ambiente.

Considerando esta conjuntura, a pesquisa foi realizada em apenas três escolas estaduais de educação básica da cidade de Santa Maria, que possuem Ensino Médio. As escolas foram escolhidas pelo critério de localização na cidade. As escolas estarão sinalizadas ao longo desta monografia pelas letras A, B e C, para que tenham suas identificações protegidas.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, em diferentes turnos, de acordo com a disponibilidade dos professores e da equipe diretiva. O roteiro utilizado nas entrevistas foi estruturado em dois blocos: o primeiro voltado à equipe diretiva e o segundo voltado aos professores de Filosofia. No geral os coordenadores pedagógicos das escolas responderam pela direção da escola. Em cada escola foi entrevistado um professor de Filosofia e um membro da equipe diretiva, tendo assim um total de três professores de Filosofia e três gestores.

O primeiro contato com as escolas e as entrevistas foi no início do ano letivo, nos meses de março e abril de dois mil e dezesseis. A expectativa era que após o contato inicial com a escola, fossem marcadas entrevistas com professores e

equipe diretiva, o que aconteceu. Embora tivesse de retornar várias vezes à escola a fim de adequar a pesquisa/entrevista com a rotina e tempo da escola e dos professores. Destaco que fui bem recebida nas três escolas, no entanto, não obtive permissão por parte dos professores e da equipe diretiva para que as entrevistas fossem gravadas o que prejudicou os resultados da pesquisa.

2. PNLD: uma política pública para o livro didático de filosofia

No dia dois de julho de 2008, José de Alencar, presidente da República em exercício, sancionou a lei que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas públicas e privadas de nível médio no país. Trinta anos após ser retirada desse nível de ensino, a Filosofia retorna a ele como disciplina obrigatória em âmbito nacional, com lugar garantido por força de lei. Sua reinserção no currículo de nível médio já vinha se processando desde 1980, mas em caráter muito precário e instável à medida que ficava na dependência de recomendação das Secretarias Estaduais de Educação e da opção dos diretores de escola.

No entanto, antes de sua obrigatoriedade, em 1999, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, os conteúdos de Filosofia mencionados na LDB de 1996 eram considerados de natureza transversal e, além disso, as áreas de Ética e Cidadania, que se encontram no âmbito comum das Ciências Humanas e suas Tecnologias, foram especialmente enfatizadas. Para Rodrigo (2004), ainda que a LDB/1996 e os PCNEM/1999 tenham representado um importante avanço no sentido de garantir a presença da Filosofia na Educação Básica, a comunidade filosófica nacional começou imediatamente a perceber que o caráter transversal e interdisciplinar dos conteúdos filosóficos excluía, de fato, os protagonistas essenciais, sem os quais o ensino de Filosofia não poderia acontecer e encontrar seu lugar no currículo do Ensino Médio: o professor e o Livro Didático.

Na prática escolar, o que ocorria normalmente era um professor de outras disciplinas (“afins”) que desenvolvia estes conteúdos transversais; e isso sem um Livro Didático que pudesse auxiliar neste sentido. Este ensino de Filosofia sem professor específico e sem Livro Didático foi revertido, graças ao movimento da comunidade

filosófica brasileira e à sensibilidade do poder público, através do Parecer nº 38/2006, aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em sete de julho de 2006. Com base neste parecer foi aprovada a Lei 11.684, assinada pela Presidência da República em junho de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio, no texto da LDB.

Tanto a formação dos docentes de Filosofia, quanto o delineamento do perfil geral dessa atividade docente e de seu papel no conjunto da formação dos alunos, tem sido objeto de intenso debate na comunidade filosófica nacional. Neste contexto, onde temos a disciplina, e conseqüentemente um professor especialista no assunto, passa a ser importante pensar sobre o Livro Didático de Filosofia.

Segundo o Guia do Livro Didático de Filosofia (PNLD 2012):

O Livro Didático de Filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de Filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o Livro Didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção de práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos. (MEC/FENAME. Guia de Livros Didáticos PNLD: 2012, Filosofia, p. 8).

No que se refere ao ensino de Filosofia o desafio da primeira seleção de Livros Didáticos (PNLD - PNLEM 2012) foi pautado, sobretudo, pela ausência de uma tradição consolidada de Livros Didáticos nesta área. Por meio de um processo de avaliação baseado no Edital do PNLD 2012 foram aprovados três Livros Didáticos de Filosofia que foram distribuídos para rede pública de Ensino Médio no ano de 2012 após a escolha dos professores/da escola. Os livros aprovados foram: 1) *Filosofando – Introdução à filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; 2) *Iniciação à Filosofia*, Marilena Chauí; 3) *Fundamentos de Filosofia*, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; pela primeira vez, na história deste programa, foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas de filosofia.

No ano de 2015, no segundo edital contemplado com a disciplina Filosofia, foram aprovadas cinco obras, duas a mais que no edital anterior. Dentre as obras

submetidas à avaliação, as obras aprovadas foram aquelas que possuíam propostas didático-pedagógicas que melhor articulavam História da Filosofia, abordagem temática e de problemas e reflexão sobre a experiência social do aluno. A escolha dos livros obedece a critérios objetivos e políticos, que não poderão, por falta de tempo, ser devidamente tratados neste projeto. Dentre as obras avaliadas, as que mostraram o melhor equilíbrio entre rigor conceitual e apresentação acessível para o aluno do Ensino Médio, de acordo com seus avaliadores, foram: 1) *Filosofando: Introdução à Filosofia*, Maria Lúcia de Arruda Aranha; Maria Helena Pires Martins. 2) *Filosofia Experiência do Pensamento*, Silvio Gallo; 3) *Filosofia: Por uma inteligência da complexidade*, Celito Meier; 4) *Fundamentos da Filosofia*, Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes; 5) *Iniciação a Filosofia*, Marilena Chauí.

A utilização do Livro Didático de Filosofia pelos professores depende de muitos fatores, como o reconhecimento das funções pedagógicas que ele pode desempenhar. Lopes (2007), salienta que mesmo reconhecendo a dependência do professor em relação ao livro didático, admite-se que os bons Livros Didáticos são parte fundamental da qualidade da educação. Por outro lado, reconhece que para professores com deficiência em sua formação, um Livro Didático de boa qualidade contribui também para qualificar as atividades docentes desenvolvidas em sala. Neste sentido, o professor ao escolher o Livro Didático pode considerar, entre outros critérios, a proposta pedagógica, os modos de contextualização e apresentação dos conteúdos, nível de complexidade e relações estabelecidas com o cotidiano dos estudantes.

É neste sentido que Vasconcellos (2000), afirma que a utilização do Livro Didático deve passar por uma crítica que envolva escola e alunos, para que possam ser adotados, livros que contemplem questões de gênero, etnia, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outras, empenhadas em desmistificar supostas verdades absolutas, que coincidentemente procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas.

3. Livro didático de filosofia (PNLD): entre a gestão escolar e a sala de aula

Cada escola tem sua especificidade, sendo assim o número de professores de Filosofia em cada uma pode variar devido ao número de alunos, turmas, infraestrutura, entre outros. A escola A conta atualmente com quatro professores de Filosofia, a escola B com dois, enquanto a escola C tem três professores de Filosofia. Ao realizar as entrevistas com os professores, os Livros Didáticos de Filosofia do edital do PNLD 2015 já haviam chegado às escolas. Desta forma, a equipe diretiva, de todas as escolas sinalizou o recebimento deste edital e assumiram seu papel ao repassar o Guia e avisar da disponibilidade do mesmo no portal do MEC. Depois de receber os livros e o Guia do Livro Didático inicia, portanto, a mobilização para a escolha dos livros.

Quanto aos mecanismos para organização e o desenvolvimento dos processos de escolha de Livros Didáticos, percebemos que todas as escolas investigadas tiveram pelo menos uma reunião pedagógica organizada pela equipe diretiva, na qual a escolha de livros foi assumida como ponto de pauta. Foi possível perceber que os professores das três escolas são incentivados a fazer a escolha em conjunto, seja com os professores da disciplina Filosofia, ou da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, através de reuniões organizadas pelos próprios professores, no período do intervalo, na sala dos professores. O que não extingue a possibilidade de a escolha dos livros ser individual.

Das três escolas apenas a escola B sinalizou utilizar outro documento para a escolha do Livro Didático de Filosofia, além, é claro, do Guia do Livro Didático e dos livros distribuídos pelas editoras como uma amostra para os professores. A escola B utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e 2012, como um subsídio para concretizar sua escolha, o professor não especificou o motivo da escolha destes dois documentos. A equipe diretiva das três escolas consultadas disse incentivar os professores a utilizar o livro em sala de aula, mas também afirmou que essa escolha depende de cada professor.

Quanto à utilização do LD de Filosofia como recurso didático, na escola A o professor utiliza o livro em razão dos exercícios contidos no fim de cada capítulo. Além de afirmar que utilizar o livro em algum momento da aula é uma forma de driblar a falta de recurso para xerox (cópias), por exemplo. Neste caso o livro torna-se um recurso de apoio para a atuação do professor. Na escola B o professor disse

ter preferência por confeccionar seus próprios materiais, ou utilizar trechos de textos clássicos dos próprios autores. O Livro Didático neste caso é coadjuvante na atividade educativa. Foi possível perceber que quando os professores dispõem de tempo para planejamento e um número pequeno de turmas os mesmos conseguem dar maior atenção aos materiais didáticos e muitas vezes confeccionar os seus próprios materiais. Na escola C o livro é utilizado integralmente em sala de aula, como único recurso didático, fato que pode transformar as aulas de Filosofia em atividade estática e não produtiva. A professora leciona também em outra escola e em várias turmas o que pode ser um fator para o uso integral do livro, já que o tempo para planejamento é escasso.

Todos os professores entrevistados afirmaram participar do processo de escolha do Livro Didático. Os professores das escolas A e C destacaram que conversaram e decidiram em conjunto com os outros professores que lecionam Filosofia e professores da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O professor de Filosofia da escola B também relatou esta decisão, tomada em conjunto pelos professores e que neste processo de escolha visitam livros de outras disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, como Geografia, História, entre outros, fato que colabora na decisão final.

Em geral, os critérios que se destacam no processo de escolha do Livro Didático de Filosofia por parte dos professores entrevistados, são: a linguagem, a organização dos conteúdos e os próprios conteúdos. Sobre a linguagem da escrita dos livros, mais de um professor sinalizou que em algumas obras a linguagem dos textos não é acessível para os seus alunos, sendo muito rebuscada e, por isso, pode tornar a leitura cansativa. O professor da escola A ao ser questionado sobre as diferenças entre os Livros Didáticos de Filosofia, disse não notar nenhuma relevante. Os outros dois pautaram as diferenças na linguagem, nas teorias, na contextualização sobre determinadas vertentes e temas tratados.

A partir das entrevistas contatou-se que os livros escolhidos pelos professores nas três escolas diferem. O Livro Didático de Filosofia escolhido pela escola A foi Fundamentos da Filosofia – Gilberto Cotrim. A escola B possui mais de um Livro Didático de Filosofia na biblioteca da escola sendo eles filosofando – Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins, Iniciação a Filosofia – Marilena Chauí,

Filosofia Experiência do Conhecimento – Silvio Gallo. Já a escola C, escolheu o livro Filosofia Experiência do Conhecimento – Silvio Gallo.

Todos os alunos têm acesso ao Livro Didático de Filosofia, mas cada escola organiza a distribuição. Na escola A, por exemplo, os livros ficam somente na escola devido ao pequeno número de exemplares. Nem sempre o número de exemplares requisitados pelas escolas é entregue, na maioria das vezes o motivo é a falta de recursos por parte do governo. (problematizar o número de livros) Os livros ficam em armários na sala de aula e são distribuídos pelo professor, no momento do uso. Na escola B são usados pelos alunos em sala de aula e devolvidos para a biblioteca da escola. Os alunos podem retirar os Livros Didáticos, assim como revistas e outros materiais mediante cadastro. Já na escola C cada aluno recebe os exemplares e pode levar para casa, se o professor da disciplina achar conveniente. No caso da Filosofia, cada aluno tem o seu, pois, o número de livros é suficiente para todos os alunos.

Os livros que não são mais utilizados ou que foram substituídos nas edições do PNLD por novos exemplares, têm destinos muito parecidos. Na escola A, são doados aos alunos, ficam em exposição e os que têm interesse podem levar. Na escola B, enviam para reciclagem ou distribuem aos alunos como doação, incentivam os alunos a levar. Geralmente os que possuem antiga ortografia vão para a reciclagem, os outros são doados. Já na escola C, fica com os alunos se for do desejo deles.

A partir destes dados é possível perceber que o processo de escolha do Livro Didático de Filosofia, a partir do PNLD, promovido pelos gestores de algumas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS ocorre coletivamente. A equipe diretiva auxilia os professores na escolha do Livro Didático, repassando os materiais e dando subsídios para isso. Em geral a escolha final do livro de Filosofia a ser utilizado é feita somente pelo professor, embora possa ser em conjunto com os outros colegas. O processo de escolha geralmente inicia em uma reunião pedagógica, onde a equipe diretiva informa os professores sobre o processo imposto pelo PNLD.

Apenas um professor entrevistado informou que a escola utiliza outro documento além do Guia do Livro Didático, nenhum professor mencionou a leitura

e a preocupação do Livro Didático de Filosofia estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Conforme afirma Veiga (2004, p. 12) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o impossível”. Ele não deve ser entendido como um documento que após sua construção seja arquivado ou encaminhado às autoridades, núcleos de educação para cumprir tarefas burocráticas, pois envolve indivíduos presentes no processo educativo escolar. O PPP subsidia a organização do trabalho pedagógico e educativo na escola e por isso poderia ser um documento orientador da escolha dos Livros Didáticos. O Projeto Político-Pedagógico pode colaborar com a escolha do Livro Didático de Filosofia, assim como de outras disciplinas, já que nele consta os dados mais importantes em relação à escola, seus objetivos, suas propostas, além de conter dados em relação à localização, a comunidade, o perfil dos alunos, entre outros.

Outro ponto importante é que em suas respostas nenhum professor mencionou a participação dos alunos nesta escolha, nenhum professor comentou sobre escutar a opinião dos alunos ou então fazer a escolha dos livros pensando o contexto da escola. Ficou evidente que os critérios de escolha realmente são em relação à linguagem e aos conteúdos. No entanto, seria interessante questionar os alunos sobre o que eles pensam sobre o Livro Didático de Filosofia, o que eles estão usando no momento, por exemplo. É uma forma de ter uma relação mais amistosa com os alunos, no sentido de dar um espaço de participação para eles neste processo de escolha. Pode ocorrer de o professor de Filosofia escolher no ano seguinte o mesmo Livro Didático, ou algum outro parecido com o anterior sem saber que os alunos não o aprovam. Assim como deixam de lado a opinião dos alunos sobre o Livro Didático, não foi informado por nenhum dos professores a preocupação de que os livros e principalmente os temas neles abordados fossem pensados a partir do contexto onde a escola está inserida.

Como mencionado acima uma única escola (B) sinalizou utilizar outros documentos além do Guia do Livro Didático, no entanto, estes documentos são de nível Nacional, eles seriam o suficiente? A dúvida que fica é se não seria necessário utilizar pesquisa sócia antropológica, o Projeto Político-Pedagógico da escola, por

exemplo, documentos e dados locais, regionais, que pudessem colaborar com a escolha. Pensando assim nos alunos, na comunidade, nos sujeitos que irão receber este material. Não seria necessário pensar o processo de escolha do Livro Didático de Filosofia, como um processo de Gestão Participativa onde implicaria a participação dos alunos e professores fazendo com que a escolha final seja de maneira democrática?

Quando perguntados sobre o Livro Didático que estava sendo utilizado em sala de aula, dois professores (escola B e C), além de responder à questão comentaram sobre o fato de estarem arrependidos de suas escolhas. Em relação ao livro *Filosofia Experiência do Conhecimento*, do autor Silvio Gallo, comentaram ter feito a escolha por ele em relação à editora e ao autor. No entanto, o livro apresenta uma linguagem rebuscada que dificulta a leitura e aprendizagem dos alunos. Este é um exemplo a ser pensado, se o contexto escolar tivesse sido levado em consideração, se a análise por parte dos professores tivesse sido mais criteriosa e pensada realmente tendo em foco um determinado sujeito, uma determinada escola, talvez a escolha final por parte dos professores teria sido por outro livro que não este.

No que se refere à utilização do Livro Didático de Filosofia no planejamento do professor e sua utilização pelos alunos podemos perceber que varia conforme o professor, mas sim, ele é utilizado como um apoio pedagógico. A decisão pela distribuição dos livros ou pela permanência dos mesmos na escola é tomada pela equipe diretiva direção e professores decidem, levando em consideração o número de exemplares, a colaboração dos alunos no que diz respeito ao cuidado com os Livros Didáticos, entre outros fatores. Em duas escolas o livro fica na biblioteca ou na própria escola. O que faz com que seja uma possibilidade de consulta para os alunos apenas dentro da escola. Isso se deve ao número de exemplares recebido pelas escolas, ou forma de controle em relação à utilização dos livros pelos alunos. Na escola C os livros são distribuídos aos alunos, esta decisão pode colaborar com os alunos, uma vez que o material pode ser consultado a qualquer momento para que suas dúvidas possam ser sanadas, mesmo não estando em sala de aula. Muitos alunos dispõem de pouca informação e materiais educativos, nestes casos o Livro Didático pode ser um bom aliado.

Segundo os professores entrevistados o papel da equipe diretiva é ajudar os professores de Filosofia no processo de escolha do Livro Didático, realizar o contato com o MEC e com as editoras sobre os materiais e repassar os mesmos aos professores. Um ponto frisado pelos professores em suas falas é a importância que a escola dá ou não para este processo de escolha, sobre como a escola e a equipe conduz as ações e colaboram com os mesmos. Para os professores a escola ver o processo de escolha do Livro Didático como uma ação de Gestão Participativa é decisivo para o sucesso da escolha do Livro Didático de Filosofia.

4. Considerações finais

A pesquisa teve êxito em captar, ao longo das entrevistas, como a escolha do Livro Didático de Filosofia, através do PNLD, está sendo organizada nas escolas e também perceber o envolvimento da equipe diretiva e dos professores nesse processo. Assim foi possível chegar a conclusões das questões propostas aos professores e às equipes diretivas. Questões ligadas à organização do processo de escolha, à participação da equipe diretiva e dos professores neste processo, e ao uso do Livro Didático, entre outras questões.

A partir dos dados obtidos com as entrevistas e com as leituras sobre o conceito de Gestão Participativa, sobre a política pública do PNLD (seus editais) e sobre o uso dos Livros Didáticos, é possível afirmar que as orientações fornecidas pelas equipes diretivas aos professores de Filosofia são escassas, o que pode indicar certo despreparo no que diz respeito ao auxílio prestado aos professores no processo de escolha do Livro Didático. Ficou evidente através das respostas dos professores que em alguns casos a equipe diretiva faz apenas um primeiro contato com os professores avisando sobre a abertura do processo de escolha, distribuindo os Guias do Livro Didático e depois apenas para ter a resposta sobre o livro escolhido, deixando de lado o acompanhamento dos professores ao longo do processo. Esta sistemática dificulta, em certa medida, as possibilidades de realização de discussões de aspectos mais amplos nas escolas, fazendo relações com proposições dos Projetos Pedagógicos. Como consequência, professores de

cada área de conhecimento acabam realizando a escolha dos livros de forma isolada.

Pelo estudo realizado, foi possível perceber a preferência pela análise direta dos livros enviados pelas editoras, quando do processo de escolha dos Livros Didáticos, desta forma o Guia do Livro Didático acaba ficando de lado talvez isso se dê pelos critérios de escolha dos livros citados pelos professores ao longo da entrevista, os quais seriam a linguagem, a organização dos conteúdos, e as teorias (ideologia). É possível perceber, ainda, que prevalece a realização de uma escolha coletiva entre os professores de filosofia. Porém, é citada com certa recorrência a realização de encontros rápidos entre eles, durante o intervalo das aulas, e em alguns casos, entretanto, esta escolha ainda é isolada e individual. Podemos dizer, também, que no contexto estudado, a tomada de decisão sobre os Livros Didáticos, no âmbito do PNLD, ocorreu mais em função de aspectos externos à escola e à inclinação dos professores do que em função das orientações e propostas presentes no Projeto Político-pedagógico das escolas. A distribuição dos Livros Didáticos de Filosofia e o descarte dos exemplares que não são mais utilizados demonstram ser parte de uma Gestão Participativa. A equipe diretiva e professores decidem em conjunto. Já a escolha final dos Livros Didáticos e o papel dos mesmos no planejamento dos professores são decisões que geralmente parte de cada indivíduo. A equipe diretiva dá subsídio para os professores em relação às políticas públicas, como é o caso do PNLD, mas não participa de forma integral do processo.

A partir das respostas dos professores e da equipe diretiva foi possível perceber que há uma disparidade sobre o uso do livro de Filosofia em sala de aula e seu lugar no planejamento dos professores. Afinal, qual seria o papel do Livro Didático de Filosofia deve ser usado de forma integral dentro de sala de aula como um único recurso didático? Deveria ser um apoio para professores e alunos sendo usado de forma esporádica? Quem decide este uso do Livro Didático? Creio que estas indagações que surgiram no desenvolvimento da pesquisa sinalizam outras possibilidades de investigação para possível, cujo foco central seria o uso do Livro Didático de Filosofia em sala de aula.

5. Referências

ASPIS, R.; GALLO, S. *Ensinar Filosofia - um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

_____. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Filosofia*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Filosofia*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27849.

GALLO, S. *Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*. In: Gabriele Cornelli (Coord.), Marcelo Carvalho (Coord.) e Márcio Danelon (Coord.). *Filosofia: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino) p. 159-170.

LAJOLO, M. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em *Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2002.

LOPES, A. C. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 205– 228.

RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7 eds. São Paulo: Libertad, 2002.

RESENHA DE/ REVIEW OF
SERRES, MICHEL. POLEGARZINHA: UMA NOVA FORMA DE VIVER EM HARMONIA, DE PENSAR AS INSTITUIÇÕES, DE SER E DE SABER. RIO DE JANEIRO: BERTRAND BRASIL, 2015. 2ª EDIÇÃO.

Gilberto Oliari¹⁵
Jessica Erd Ribas¹⁶
Raquel Brum Sturza¹⁷

Michel Serres, filósofo francês, constrói seu pensamento fora das “autoestradas”. Nascido em 1930, habilitou-se em Matemática e em Filosofia, foi orientando de Gaston Bachelard e atuou em universidade francesa juntamente com Michel Foucault. A presente obra está dividida em três capítulos. De modo peculiar, Serres (2015) nos faz pensar sobre quem são os sujeitos que estão no processo educacional na era das tecnologias de informação e comunicação. O próprio título *Polegarzinha* já remete a pensar sobre os(as) jovens que, com seus polegares, dominam as tecnologias na palma da mão. O autor revela que a construção do texto acontece a partir da convivência com seus netos e da análise de seu papel enquanto professor. De forma muito consciente, apresenta uma reflexão sobre o passado e o presente do processo educacional e, criativamente, desafia para uma construção reflexiva sobre o futuro da educação.

¹⁵ Graduado em Filosofia e Ciências da Religião - UNOCHAPECÓ; Especialista em História Regional - UFFS; Especialista em Ensino de Filosofia - UFSCAR; Mestre em Educação - UNOCHAPECÓ; Doutorando em Educação – UFSM. E-mail: <gilba@unochapeco.edu.br>

¹⁶ Graduação em Licenciatura em Filosofia pela UFSM (2017) Mestranda em Educação PPGE - UFSM. E-mail: <erd.jessica@gmail.com>.

¹⁷ Mestranda em Educação (UFSM); Especialista em Gestão Educacional pela UFSM (2016); licenciada em Filosofia - UFSM (2014). E-mail: <raquelsturza@hotmail.com>

Em uma escrita livre, que possibilita uma leitura tranquila e fácil, o autor destaca alguns elementos na tessitura do texto que podem ser sintetizados através dos conceitos de: suspensão do espaço geográfico; ruptura do tempo linear; formação humana como espiral. A resenha que segue busca analisar a obra a partir desses três eixos. Dessa forma, busca-se trazer, para discussão, afirmações contundentes produzidas pelo autor, bem como apresentar possíveis relações entre o que o texto defende e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Logo nas primeiras páginas da obra, Serres (2015) avisa que os sujeitos de sua reflexão “não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo” (p. 13): para esses e essas, polegarzinhas e polegarzinhos, habitar o mundo significa fazer turismo e ter espaços de lazer. Nesse sentido, vive-se uma profunda mudança. Os antepassados desses jovens viviam em um local que, talvez por gerações, pertenceu à família; hoje, graças à globalização, pode-se dizer que o mundo é o local de habitação das gerações mais atuais. Estes que “não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2015, p. 19), por GPS têm acesso a todos os lugares e “circulam, então, por um espaço topológico de aproximações” (SERRES, 2015, p.19), vivem em um não espaço, vivem no topo.

Essa mudança espacial provoca uma reflexão contundente sobre o espaço de aprendizagem. Outrora, o conhecimento concentrava-se em um lugar: em livros, dicionários, compêndios, enciclopédias, na escola, na sala de aula, na biblioteca. Na atualidade, “todo esse saber, essas referências, esses textos, esses dicionários se encontram [...] distribuídos por todo lugar, na sua própria casa” (SERRES, 2015, p. 26) ou seja, os espaços que eram frequentados para concentração e aprendizagem diluíram-se. O espaço agora é de proximidades imediatas e distributivas, pois “as novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página” (SERRES, 2015, p. 41), o espaço agora é virtual.

A máxima dessa discussão sobre alteração do espaço se dá na afirmação de que o “*homo sapiens* nunca parou de se mudar de um lado para o outro, tornando-se *homo viator*” (SERRES, 2015, p. 73). Segundo o autor, “as viagens se multiplicaram a ponto de transformar a percepção do ambiente em que se vive” (SERRES, 2015, P. 73). Nesse sentido, a pergunta “a qual comunidade você

pertence?" é difícil de ser respondida, pois vive-se em uma malha mesclada, onde se cruzam e entrecruzam diversas pessoas, etnias, culturas, diversos textos e hiperlinks, de modo que cada qual tem a possibilidade de deixar suas marcas, suas impressões e seus modos de pensar o mundo. Embora haja uma admiração com essa diversidade de possibilidades, há tempo para contemplar tudo isso? Para pensar e ressignificar as experiências vistas e sentidas? Há tempo para ter tempo?

O tempo como condição de contemplação, de espanto e de assimilação é outro. "Não habitamos mais o mesmo tempo; eles vivem outra história" (SERRES, 2015, p. 17), eis o segundo eixo de análise das juventudes – um tempo não-linear. Hora de estudar, hora de dormir e horário para tudo está cada vez mais em desuso pelas gerações contemporâneas. O relógio mecânico, que por anos foi sendo aperfeiçoado, é deixado de lado; no lugar dele, um relógio digital, todo fluorescente, marca as horas, não mais através de um ponteiro com um lugar para ficar preso, e sim com marcações luminosas que criam inúmeras combinações de tempo, que rompem com a linearidade da história. Com a expectativa de vida beirando os oitenta e cinco anos, esses jovens terão muito tempo para optar por sair da casa dos pais, permanecer casados e aguardar herança e, sob cuidados paliativos, não terão morte dolorosa como outras gerações.

Não vamos pensar que o tempo mudou. As medidas de tempo continuam as mesmas, o que mudou foi a forma de perceber esse tempo. Parte dessa mudança de percepção acontece pelo avanço das tecnologias. Com esse avanço, os jovens "não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados" (SERRES, 2015, p. 19). Esses jovens nasceram com hora marcada e, sob inúmeros avanços da medicina, não terão uma morte tão dolorosa, ou talvez, nem agonizarão numa cama de hospital esperando a morte. São sutis mudanças, que provocam grandes revoluções nos espaços onde habitam.

Todas essas transformações espaciais e temporais trazem consigo mudanças na forma de ensinar e aprender, pois, "outrora e recentemente, o saber tinha como suporte o corpo do erudito, do aedo, do contador de histórias" (SERRES, 2015, p. 25), dessa forma, bibliotecas vivas que sabiam muitas coisas eram o corpo docente. Contemporaneamente, o corpo docente é outro, a própria cabeça do estudante é outra. Serres (2015) se utiliza da história de São Daniel, que teve a cabeça

decapitada pelo exército romano e mesmo assim continuou vivo na França, para afirmar que a *polegarzinha* "considera ter a própria cabeça nas mãos e à sua frente" (SERRES, 2015, p. 35), fazendo, dessa forma, uma alusão ao uso de computadores.

Segundo o pensador, "nossa cabeça foi lançada a nossa frente nessa caixa cognitiva objetivada" (SERRES, 2015, p. 36). Dessa forma, não se torna mais necessário memorizar muitos conhecimentos, porque, para acessá-los, basta utilizar um computador, ou até mesmo um celular, e ali estarão todas as informações, a um clique. Sendo assim, "de dentro da caixa (computador), o aprendizado nos permite a alegria incandescente de inventar" (SERRES, 2015, p. 36), ou seja, abre inúmeras possibilidades de relações, comparações, acesso a conhecimentos antes inimagináveis, que permitem criar ou reelaborar saberes. Sem dúvida, essas tecnologias desafiam o próprio professor a repensar suas práticas ao passo que não podemos negar, ou simplesmente ignorar, a presença nem tão silenciosa das tecnologias nas salas de aula, pois "as novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página" (SERRES, 2015, p. 41).

A atividade de pensamento também mudou, os estudantes atuais pensam de outra forma, eles pensam quando se distanciam de conhecimentos petrificados e com pouco sentido, quando se expressam, podem dizer que "penso e invento quando me distancio desse saber e, desse conhecimento, quando me afasto" (SERRES, 2015, p. 42). Aí há o aprendizado em espiral que não volta mais para o ponto de partida, está sempre disposto a se reinventar e a se repensar. As cabeças, fora do pescoço, convertem-se num vazio, em uma possibilidade de autonomia, vazio que representa a liberdade de pensar, de buscar em outras fontes e de conhecer a diversidade de argumentações existente, que permite a *polegarzinha* não se contentar apenas com aquilo que tem e a faz ir em busca de novidades.

Essas mudanças trazem consigo certa confusão para as gerações "mais experientes". Por isso Serres (2015, p. 53) afirma que "a desordem tem razões que a própria razão desconhece". Essas desordens logo pretendem ser aprisionadas e formatadas, mas sempre encontram uma tangente, uma outra via para se revelar. O desafio é compreender que "a desordem, pelo contrário, areja, como em um aparelho que apresenta folga. E essa folga possibilita a invenção, a mesma que

aparece entre o pescoço e a cabeça cortada fora" (SERRES, 2015, p. 53), ou seja, essa desordem, que se espalha, precisa desafiar e movimentar exercícios de pensamento para que ela seja compreendida e sejam tomados novos posicionamentos.

O autor faz ainda uma série de apontamentos que apresentam uma mudança na sociedade. Um dos aspectos discutidos é a questão do trabalho. A *polegarzinha* percebe um tédio no trabalho, ela não vê aspectos de sua identidade ou de sua formação serem respeitados, "espera se completar no trabalho. No entanto, não o consegue; no entanto, se entedia" (SERRES, 2015, p. 66). A realização pessoal e a felicidade, que outrora o trabalho trazia, já não é capaz de prender a atenção das novas gerações, o que acaba forçando uma transformação no mundo do trabalho.

O silêncio não é mais prerrogativa de atenção. Serres (2015) faz um *elogio das vozes humanas*, afirmando que "a palavra humana balbúrdia no espaço e no tempo" (p. 69), as salas e vilas silenciosas regidas pela escrita dão lugar ao falatório. Essa mudança é perceptível quando se analisam os espaços virtuais: todos querem se comunicar, gravar um áudio e encaminhar. É mais rápido do que escrever. "Todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis" (SERRES, 2015, p. 70), dessa forma, o som toma o lugar visual da leitura, provocando uma democratização do saber através dos inúmeros outros espaços possíveis de comunicação.

Ao finalizar a obra, Serres (2015) afirma que todo esse contexto desafia o passado a se repensar. Em suas palavras, "volátil, viva e suave, a sociedade de hoje mostra mil línguas de fogo ao monstro de ontem e de antigamente, duro, piramidal e gelado. Morto" (p. 94), ou seja, urge a necessidade de se repensar e de inventar novas formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. As novidades são inúmeras e, de certa forma, não sabemos como lidar com tudo isso. Daí a necessidade de pensar e estudar, talvez não como no passado, quando se demorava anos para encontrar uma resposta, mas fazendo e pensando, construindo e avaliando novas práticas.

Nesse sentido, com um texto bastante elucidativo e atual, Michel Serres oferece elementos que provocam a pensar também, sobre outros temas como por

exemplo o ensino de Filosofia. Vejamos que o exercício filosófico exige espanto e admiração. Nós, “os mais velhos”, nos admiramos com tantas rupturas espaço-temporais, mas, os jovens, que já nascem inseridos, têm dificuldade em perceber o quanto isso altera sua própria identidade. Ao admirar, conseguimos contemplar, pensar, estabelecer relações e dar sentido e significado a tudo isso, aí se insere parte do papel do Ensino de Filosofia, talvez precisemos encontrar meios para que o jovem contemple o seu estado, a sua realidade e pense sobre ela. Assim com a Filosofia, podemos ver nascer o novo.

Pode-se perceber ao longo da obra que o autor tem uma escrita clara e desafiadora, utiliza-se de argumentos simples para instigar a percepção e o pensamento sobre a mudança na forma de compreender os jovens que são os sujeitos do processo educacional. Podemos considerar que sua escrita é objetiva pois apresenta suas ideias sem rodeio e coerente, pois há um desencadeamento dos elementos que possibilita compreender toda sua argumentação. A leitura dessa obra é fundamental para professores em processo de formação inicial e/ou continuada que tem como objetivo entender melhor as juventudes da atualidade.