



REFILO

REVISTA DIGITAL DE ENSINO DE FILOSOFIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/
UFSM - ISSN 2448-0657

V.04, N.01, JAN./JUN. 2018

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

SUMÁRIO

EDITORIAL | P. 3 – 6

ENTREVISTA com Kátiuska Izaguirry Marçal | P. 7 - 13

ARTIGO: Ensino de Filosofia e Ensino de Ciências: um Estranho Silêncio - Caio Seiji Nagayoshi, Daniela Lopes Scarpa | P. 14 - 27

ARTIGO: O Pibid e a aprendizagem significativa no Ensino de Filosofia: um relato de experiência - Angela Zamora Cilento, Felipe Barreto Santana | P. 28 -57

ARTIGO: É proibido filosofar no Ensino Médio - Erica Cristina Frau | P. 58 - 69

ARTIGO: Da Filosofia crítica a crítica da Filosofia universitária: provocações a partir da educação filosófica – Tiago Brentam Perencini | P. 70 - 87

ARTIGO: Um devir menor no currículo de Filosofia - Francis Mary Soares Correia Da Rosa, Lorena de Oliveira Asevedo | P. 88 – 103

ARTIGO: O pensar como resposta à crise na educação: contribuição arendtiana para o ensino de Filosofia – Regis Lopes Silva | P. 104 - 120

RESENHA: Sofia, a menina que gosta de filosofar – Alexandre José Hahn, Altair Alberto Fávero | P. 121 - 127

Quando o ministro da educação do Japão solicitou que as universidades retirassem de seus currículos as humanidades, sentimos que algo andava mal no Japão. Mas quando lemos a última versão da BNCC, que praticamente retira as humanidades do currículo do Ensino Médio, sentimos que esse mal é internacional. A filósofa estadunidense Martha Nussbaum, em seu livro **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades** (2015), fala de uma “crise silenciosa”, uma crise sem precedentes que ameaça a democracia e a cidadania global. Essa crise se refere ao descuido e ao desprezo pelas artes e pelas humanidades.

Em seu livro, Nussbaum afirma que o mais importante na Educação não é o trabalho, mas a formação para a vida e para o convívio social. As diferenças sociais contemporâneas requerem, em contrapartida, pessoas preparadas para vivê-las. Uma educação voltada somente para o lucro, isto é, para o crescimento econômico, não se preocupa com uma formação que contemple capacidades de raciocinar e refletir criticamente, perdendo de vista aquilo que é crucial para a vida democrática.

E a Filosofia nessa crise das humanidades? Frequentemente, temos visto na mídia matérias afirmando a sua suposta inutilidade. Essa acusação antiga sempre foi contraposta com bons argumentos. Contudo, há outras acusações que atentam mais para a sua permanência nos currículos escolares, acusações de que a




Filosofia é nociva para a formação dos jovens. Nociva quando incide nas questões de natureza ética e política, quer promovendo a discussão sobre a revisão dos cânones para além da Filosofia, quer promovendo discussões sobre os problemas relacionados a diversidade.

Não bastasse seu caráter nocivo, já encontramos nesse cenário de crise afirmações que colocam a Filosofia como prejudicial para o aprendizado de outras áreas do saber. Para nós, que nos acostumamos a resistir frente a fala da inutilidade, essas manifestações contemporâneas parecem mostrar um outro cenário. A complexidade da nova situação exige de nós atenção e vigilância redobradas. Com esse intuito, de atenção à complexidade do tempo presente e às implicações para o Ensino da Filosofia, que a edição da Refilo pretende ampliar esse debate.

Assim apresentamos, na sessão de entrevistas a professora Ms. Katuska Izaguirry Marçal, apresenta seu itinerário formativo e profissional, enfatizando seus estudos e pesquisas sobre o ensino de Filosofia, buscando acentuar a importância da Filosofia nas atividades docentes para os jovens do ensino médio.

O autor do artigo intitulado **Ensino de Filosofia e ensino de ciências: um estranho silêncio**, apresenta os argumentos sobre a necessidade de a área de ensino de Filosofia realizar estudos com enfoque no ensino da Filosofia da ciência. A defesa da importância se deve ao fato de que a área das ciências em apresentado significativo reconhecimento da importância dos elementos de Filosofia da ciência na escola, compreendendo sua contribuição para a alfabetização científica. Conforme afirma seu autor "o argumento é de que não basta que os alunos aprendam conceitos científicos; eles devem aprender, também, sobre a atividade científica e o conhecimento científico por ela produzido, isto é, sobre a natureza da ciência".



O texto **O PIBID e a aprendizagem significativa no ensino de Filosofia: um relato de experiência**, relata uma experiência formativa no Programa de Iniciação à Docência (Pibid). Valendo-se da retomada histórica do desenvolvimento do Pibid, enquanto política de formação de professores, o relato nos apresenta como a aprendizagem significativa acontece.

O artigo **É proibido filosofar no ensino médio** nos inquieta desde o momento que lemos o seu título, afinal trata da impossibilidade da Filosofia no ensino médio. A inquietação talvez seja devido ao fato de que muitos de nós professores e professoras de Filosofia buscamos os sentidos de sua possibilidade. No entanto, a autora tem como objetivo defender o argumento de que “o ensino de Filosofia no nível médio pode se dar por diferentes caminhos”, e que o papel do professor de Filosofia consiste em “resistir às normas e regras estabelecidas pelos fluxos das avaliações finais do ensino médio”.

O artigo **Da Filosofia crítica a crítica da Filosofia universitária: provocações a partir da educação filosófica** tem o objetivo de realizar um exercício de pensar a ordem discursiva que constitui a área da formação de professores em Filosofia no Brasil. Na esteira desse importante debate, a Refilo apresenta o texto **Um devir menor no currículo de Filosofia**. Nele a autora mostra de que modo as “noções de currículo menor e educação menor” são potentes para “uma aposta ética e Filosofia para um ensino de Filosofia condizente com um cenário de mudanças”.

O artigo intitulado **O pensar como resposta à crise na educação: contribuição arendtiana para o ensino** interroga o modo como Hannah Arendt coloca em movimento o pensar acerca da educação perante a crise da modernidade. Buscando compreender qual a relevância do ensino da Filosofia nesse contexto sombrio.



A presente edição da Refilo finaliza com a resenha **Sofia, a menina que gosta de filosofar**, na qual seu autor ressalta a importância da história à medida que a mesma dialoga com jovens e suas experiências e o sentido dos aprendizados de vida.

Nós, na condição de editoras da Refilo agradecemos aos colaboradores dessa edição. Entendemos que a divulgação dos estudos, pesquisas e experimentações sobre o ensino de Filosofia são de suma relevância para resistirmos as políticas de silenciamento da mesma nos currículos da educação brasileira.

Elisete M. Tomazzetti
Cláudia Cisiane Benetti
Simone Freitas Gallina
Editoras

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM KATIUSKA IZAGUIRRY MARÇAL

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

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa 2 - Políticas Públicas e Práticas Escolares, Licenciada em Filosofia pelo Centro de Ciências Sociais e Humanas/CCSH da Universidade Federal de Santa Maria (2008). Pesquisa os seguintes temas: filosofia, ensino médio, escola, professor e ensino. Professora de Filosofia no Ensino Médio no Estado do RS.
(Texto informado pela entrevistada)



Revista Refilo: Professora Kátiuska, de antemão gostaríamos de agradecer a disponibilidade em realizar esta entrevista para a ReFilo e iniciaremos por uma questão que é sobre sua trajetória nos estudos sobre o Ensino da Filosofia no Ensino Médio? Gostaríamos de saber quais foram as principais questões que te implicaram no trabalho de pesquisa de Mestrado e como foi a composição destas questões ao te tornares professora efetiva de filosofia na escola básica?

Kátiuska Izaguirry Marçal: Sobre a pesquisa do Mestrado, posso dizer que foi a culminância das questões que eu vinha construindo durante toda a minha formação inicial. O período em que entrei na graduação foi importante em termos de Educação Básica e Filosofia: estava em curso a inclusão dos conteúdos de Filosofia no processo seletivo da UFSM (na época, PEIES); havia ainda todo o debate e luta institucional para o retorno da disciplina, junto da sociologia - o que ocorreu em 2008. Desde o segundo semestre da licenciatura, me envolvi com as questões sobre a inserção da filosofia no ensino médio e suas implicações entre os jovens estudantes, através do FILJEM. Não sei exatamente o processo subjetivo que levou meu interesse para as questões docentes. Talvez porque entenda que a formação profissional seja um importante meio de qualificação da educação formal.

Enfim, minha pesquisa questionava sobre os discursos e ações dos professores de filosofia do ensino médio em torno do conteúdo, metodologias, didática e avaliação. Fiquei bastante satisfeita com as conclusões que consegui ler nas falas dos entrevistados. Percebi, em meu trabalho, as intersecções entre o discurso sobre filosofia, na formação inicial, e as possibilidades e limites ocasionados pela estrutura escolar. Nada de novo, mas pude compreender as práticas, dificuldades e brechas enfrentadas na educação básica e hoje, as comprovo no meu cotidiano. Isso significa que tenho muita tolerância aos entraves burocráticos, estruturais (minha escola atual está parcialmente interditada, sem biblioteca, salão de eventos, laboratório de informática, etc.) e psicológicos, mas sei que é possível realizar ações que fujam deste sistema que se retroalimenta.

Revista Refilo: Fale-nos sobre sua trajetória como professora de jovens da escola básica pontuando acerca dos impasses vivenciados ao ensinar filosofia.

Katiuska Izaguirry Marçal: Sobre minha “vida de professora”. Digo que ainda não adoeci porque realmente enxergo sentido no que faço. Não sei que ilusão é essa que me impulsiona a tentar e ver sempre potência naquilo que os estudantes entregam. Aponto isso, porque os impasses que vejo quase sempre não têm a ver diretamente com os estudantes. Ouço muito o discurso “eles não pensam, eles não querem, eles não sabem o que já deviam saber”, mas quase sempre saio maravilhada com as coisas que são capazes de questionar, descobrir, contar.

Definitivamente, o ensino tradicional não dá conta: as aulas expositivas têm a duração da concentração deles - que é pequena -, avaliações tradicionais têm resultados pífios, há descaso com a entrega de trabalhos nas datas estipuladas. Concluí que não há uma prática de estudos extraclasse; aliás, os alunos não sabem estudar. Dois exemplos: 1) não percebem que exercícios de lógica, assim como qualquer cálculo matemático, devem ser repetidos exaustivamente - que não basta “ler e pronto”. 2) não têm a prática do rascunho, leitura e reescrita - hábitos tão importantes para a escrita cuidadosa que a filosofia pede.

Todavia, percebo que a maioria dos meus alunos vê sentido e gosta da Filosofia quando ela é novidade, quando ela diz coisas diferentes do senso comum, quando ela se mostra sistematizada e séria. E esta é minha estratégia: uno as práticas tradicionais que entendo que devem ser preservadas com o uso de uma didática dinâmica (teatro, visitas, elaboração de vídeos e álbuns, debates, momento de leitura de textos clássicos com chimarrão, etc.), insistindo sempre na seriedade do conhecimento filosófico e no questionamento do que trazem como senso comum e verdadeiro.

Revista Refilo: Considerando que atualmente a Filosofia, no “novo” Ensino Médio - Lei 13415/17, deixa de ser disciplina obrigatória e passa a ter o caráter de estudos e práticas, gostaríamos da sua análise sobre esta mudança, bem como nos apresente os impasses que tens acompanhado nas escolas diante de tal mudança do Ensino Médio.

Katiuska Izaguirry Marçal: A perspectiva trazida pelo “Novo Ensino Médio” parece-me um retorno à discussão anterior a 2008, quando filosofia e sociologia eram

apresentadas, na LDB, como conhecimentos transversais. Lembro que houve debate intenso a partir deste artigo da lei, justificando tornar ambas as disciplinas componentes curriculares. Portanto, este é mais um retrocesso empreendido pelo atual governo federal.

Felizmente, em minha escola conseguiu-se justificar a importância da filosofia como componente curricular a tratar dos direitos humanos (que é tema transversal, por exigência de nossa atual mantenedora). Assim, temos duas horas semanais nos segundos e terceiros anos, e uma hora semanal nos primeiros. Por outro lado, este

fato é consequência de outro retrocesso empreendido, desta vez, pelo governo do estado: a extinção do Ensino Médio Politécnico. Então, por circunstâncias peculiares, conseguimos, no currículo e na carga horária, a valorização da Filosofia, mas às custas do componente de Seminário Integrado – o qual previa o desenvolvimento da pesquisa e da interdisciplinaridade. A meu ver, uma perda.

“De modo geral, dada a conjuntura atual, a maioria dos estudantes têm opinião sobre as polêmicas e escândalos, mas há baixo índice de informação. Imagino que seja resultado do tipo de interação nas redes. Em filosofia, no entanto, penso ser bem produtivo partir dessas opiniões. Apesar da inicial apatia, ou mesmo antipatia, é possível gerar bons debates nas aulas.”

Revista Refilo: Que problemáticas têm emergido entre os jovens, frente às mudanças políticas, econômicas e educacionais em nosso Estado/País?

Katiuska Izaguirry Marçal: Sobre as problemáticas que têm emergido entre os jovens, frente às mudanças políticas, econômicas e educacionais em nosso Estado/País, vejo um reflexo do que têm ocorrido de modo amplo em nossa sociedade. Há um midiatismo sobre a política que incorre em muita curiosidade sobre personagens específicos (os alunos costumam perguntar diretamente ao professor o que acha deste ou daquele político, por exemplo). O midiatismo também gera o desprestígio da política institucional, partidária (política é chato; políticos são corruptos sempre; eu não gosto de política). Sobre a economia, temos muitos estudantes trabalhadores, mas ainda não consigo identificar se já existem

reflexos da crise no cotidiano deles. Sobre educação, há pouquíssimo interesse ou preocupação com as mudanças no ensino médio. De modo geral, dada a conjuntura atual, a maioria dos estudantes têm opinião sobre as polêmicas e escândalos, mas há baixo índice de informação. Imagino que seja resultado do tipo de interação nas redes. Em filosofia, no entanto, penso ser bem produtivo partir dessas opiniões. Apesar da inicial apatia, ou mesmo antipatia, é possível gerar bons debates nas aulas.

Revista Refilo: Como as tentativas de desestruturação das condições de trabalho dos professores, considerando inclusive o ataque ao direito de receber o salário do mês trabalho de forma adequada, tem afetado a atuação do professor e o Ensino da Filosofia?

“A respeito das condições de trabalho dos professores, penso que estejamos em um contexto bastante difícil, no qual está-se questionando a profissão docente como sub-trabalho mesmo.”

Katiuska Izaguirry Marçal: A respeito das condições de trabalho dos professores, penso que estejamos em um contexto bastante difícil, no qual está-se questionando a profissão docente como sub-trabalho mesmo. Digo isto, pois o ensino público está sob constante ataque trabalhista – com enfraquecimento do aparato sindical, do plano de carreira, do sistema de saúde e previdenciário (IPE) e com o absurdo dos atrasos e parcelamentos salariais. O chamado ajuste fiscal justifica, entre outros, o fim dos concursos públicos e a conseqüente precarização do trabalho. O

medo das retrações previdenciárias tem apressado as aposentadorias. A substituição, seja pela falta de concursos (fiz o último, há mais de 4 anos) ou pelas aposentadorias se dá pelo regime de contrato, o qual rompe a estabilidade do profissional que, por condição, deveria conhecer os estudantes que avalia e estar seguro no ambiente de trabalho.

Além disso, parece que há um encaixe entre as medidas tomadas nos últimos anos, independentemente do partido político. Vejamos: o modelo curricular instaurado pelo PT (Ensino Médio Politécnico) previa a interdisciplinaridade das áreas. Por um

lado, era pedagogicamente interessante, mas agora facilita o jogo entre os componentes curriculares e professores, independentemente da formação específica destes. O concurso realizado por Coordenadorias Regionais permite o trabalho em municípios diferentes – justificando a distribuição de uma carga horária flexível (prevista no Novo Ensino Médio). Na falta de profissionais, há o “notório saber”, que pauta a desvalorização da formação específica em licenciaturas.

Mas é a postura desdenhosa destes governos (federal e estadual) que certamente tem forçado a descrença por parte dos professores. Vou falar do que experiencio e evitar comparar com outros tempos (meus colegas tendem a falar de um tempo romântico em que as lutas e os lutadores eram mais bravos – não posso julgar isso...). O que percebo é que essa descrença na política institucional recai, obviamente, sobre os profissionais desta geração. Acontece com partidos, mas também com o sindicato.

Por convicção, frequento o sindicato e o que vejo, pelo menos onde atuo, é o envelhecimento deste, pois o CPERS tem grande dificuldade de atrair os jovens professores, que não enxergam a segurança e a efetividade da luta coletiva por direitos. Por conseguinte, o regime de contrato gera medo. Sim, contratados têm medo de fazer greve, paralisações, reivindicações.

De outro lado, enfrentamos um governo antidemocrático, que se recusa a negociar. A humilhação constante, os “nãos” geram enfraquecimento. Não sei explicar a causa psicológica ou social, mas concluo que “cansa”. Ora, ano passado, em duas professoras, fizemos 80 dias de greve. Houve pressão de alguns pais (que não se mostraram, mas covardemente, denunciaram em anônimo) e da CRE de minha região. Depois de 90 dias de parada, a classe seguiu recebendo parceladamente ou atrasado. Este ano, continuo com minhas convicções, mas não tenho forças para parar de novo. Parece que esta gestão nos exauriu.

Portanto, sobre a propalada desunião de classe, entendo que resulta da série de fatores contemporâneos que já citei: descrença, precarização, intransigência dos governos, cansaço.

Revista Refilo: E por último, considerando o cenário político no Brasil atual, e no Estado do Rio Grande do Sul, quais são as questões emergentes para o campo do Ensino da Filosofia desde a escola?

Katiuska Izaguirry Marçal: Por fim, gostaria de dizer que da Academia, eu via com olhos muito mais críticos o ensino e as práticas em Filosofia. Acompanhando o trabalho de colegas formados e não formados, assim como ouvindo os estudantes, posso afirmar que a disciplina gera bons resultados e boas impressões. Dentro das escolas, não vejo a desvalorização do conhecimento filosófico que acreditava haver. A atividade do pensamento realmente é difícil de ser desengatilhada ou percebida. Mas não acho que os alunos “não pensem”. Temos, enquanto profissionais, que encontrar formas de forçar o raciocínio, como usar questões diferenciadas, olhar os problemas humanos por outros ângulos, efetivar o processo de sensibilização

“Dentro das escolas, não vejo a desvalorização do conhecimento filosófico que acreditava haver. A atividade do pensamento realmente é difícil de ser desengatilhada ou percebida. Mas não acho que os alunos “não pensem”. Temos, enquanto profissionais, que encontrar formas de forçar o raciocínio, como usar questões diferenciadas, olhar os problemas humanos por outros ângulos, efetivar o processo de sensibilização proclamado por Gallo, etc.”

proclamado por Gallo, etc. Infelizmente, é fato que ações governamentais e legislativas causam os maiores impactos curriculares; uma canetada põe fim a um processo de crescimento (tal como o caso do Seminário Integrado). Por dentro das instituições escolares o maior fator negativo é mesmo o cansaço que também é gerado pelos desmandos trabalhistas já citados. Aí, remeto-me ao mea culpa da classe docente: poucos defendem a autonomia escolar, poucos apelam à comunidade para fazer valer práticas em acordo com a realidade regional. É cômodo acatar aos desmandos, e reclamar na sala de professores.

ENSINO DE FILOSOFIA E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTRANHO SILÊNCIO

PHILOSOPHY AND SCIENCE TEACHING: A STRANGE SILENCE

Caio Seiji Nagayoshi¹
Daniela Lopes Scarpa²

Resumo: Na área de ensino de filosofia, poucos trabalhos têm sido publicados com foco no ensino de filosofia da ciência. Contudo, na área de ensino de ciências, há amplo reconhecimento de que a introdução de elementos de filosofia da ciência na escola pode contribuir para a alfabetização científica. O argumento é de que não basta que os alunos aprendam conceitos científicos; eles devem aprender, também, sobre a atividade científica e o conhecimento científico por ela produzido, isto é, sobre a natureza da ciência (NdC). O presente artigo apresenta um breve panorama das pesquisas sobre o tema na área de ensino de ciências. Argumenta-se que, apesar da atual falta de comunicação entre as áreas de ensino de filosofia e ensino de ciências, um maior diálogo entre elas seria benéfico para ambas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Ensino de Filosofia, Filosofia da Ciência, Natureza da Ciência.

Abstract: In the field of philosophy teaching, few texts have been published focusing the teaching of philosophy of science. However, in the field of science teaching, there is wide recognition that the introduction of elements of philosophy of science in school can contribute to scientific literacy. The argument is that it is not enough for students to learn scientific concepts; they must also learn about scientific activity and the scientific knowledge produced by it, that is, about the nature of science (NOS). The present article presents a brief overview of the research on the topic in the field of science teaching. It is argued that, despite the current lack of communication between the fields of philosophy and science teaching, a greater dialogue between them would be beneficial for both.

Keywords: Philosophy teaching, Science Nature, Science Philosophy, Science Teaching.

¹ Universidade de São Paulo - USP. E-mail: <caio.nagayoshi@gmail.com>

² USP. E-mail: <dlscarpa@usp.br>

INTRODUÇÃO

O Brasil viu, nas últimas décadas, um crescente movimento de articulação e consolidação da comunidade de educadores e pesquisadores em ensino de filosofia, sobretudo a partir do estabelecimento da obrigatoriedade legal da disciplina no Ensino Médio, em 2008. Tal movimento se manifesta, por exemplo, no surgimento de periódicos dedicados publicar especificamente trabalhos na área de ensino de filosofia (como a Revista do NESEF Filosofia e Ensino, de 2013, ou a Revista Digital de Ensino de Filosofia, de 2015), além dos inúmeros livros, capítulos e artigos publicados em revistas de educação, filosofia ou interdisciplinares. Tais trabalhos, por sua vez, enfatizam diferentes aspectos do ensino de filosofia. Há, contudo, dimensões do ensino de filosofia sub-representadas na literatura da área. Entre elas, podemos destacar a filosofia da ciência.

Embora seja possível encontrar textos enfocando o ensino de filosofia da ciência na literatura especializada (vide, por exemplo, PLASTINO, 1986), bem como alguns que procuram estabelecer relações entre filosofia da ciência e ensino de filosofia (por exemplo, OLIVEIRA, 2017), tais trabalhos são raros e esparsos. Se, contudo, voltarmos nossa atenção às pesquisas em ensino de ciências, um contraste marcante pode ser observado. Há décadas, os pesquisadores em ensino de ciências vêm não só buscando referências na história e na filosofia da ciência, mas também pensando em formas de introduzir elementos dessas disciplinas nas aulas de ciências. A expressão “natureza da ciência” (NdC) surge aqui como referência ao principal campo de pesquisa que parte da premissa de que a história e a filosofia da ciência podem contribuir significativamente para a educação científica. Trata-se de uma área de pesquisa efervescente, com produção expressiva na literatura nacional e internacional. Apesar de se tratar de um movimento marcante que reconhece a contribuição da filosofia da ciência para a educação, a área de ensino de filosofia no Brasil tem se mantido silenciosa com relação a essas discussões. O que parece haver é uma falta de comunicação entre duas áreas de pesquisa com temáticas convergentes.

O presente artigo apresenta um breve panorama das pesquisas envolvendo história e filosofia da ciência no ensino de ciências, com especial foco nas discussões sobre natureza da ciência. Embora existam trabalhos sobre filosofia da ciência e NdC no Ensino Superior, o foco aqui será dado à Educação Básica.

Defende-se que a área de ensino de filosofia não deve manter-se alheia a tais discussões e argumenta-se a favor de uma maior interação entre essa e a área de ensino de ciências, com benefícios para ambas.

1. NATUREZA DA CIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Há, hoje, na literatura em ensino de ciências, amplo consenso de que não basta ao aluno aprender conceitos científicos; ele deve também compreender minimamente o que é a própria ciência como atividade humana, as características do conhecimento científico e o processo de sua produção. Ou seja, o aluno não deve apenas aprender ciência, mas também aprender sobre a ciência. A expressão “natureza da ciência” refere-se a essa dimensão meta-científica que, entende-se, deve fazer parte do ensino de ciências. Segundo Hodson (2014), a história da presença da ideia de natureza da ciência no currículo está intrinsicamente ligada à noção de “alfabetização científica”. Segundo o autor, é possível encontrar referências a propostas curriculares que englobam aspectos de NdC (ainda que o termo não seja empregado) já em fins do século XIX e início do século XX. Embora a alfabetização científica seja frequentemente tomada como o grande objetivo do ensino de ciências, sua definição exata ainda é tema de debates na literatura.

Sasseron e Carvalho (2011) argumentam que há discordância, inclusive, sobre qual seria o melhor termo para designar o conceito (“letramento científico” e “enculturação científica” seriam outros candidatos). Contudo, independentemente do termo que seja utilizado, as autoras identificam três eixos estruturantes comuns às diferentes nomenclaturas: a “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais”; a “compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática”; e “o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente” (SASSERON; CARVALHO, 2011, grifo nosso).

De maneira geral, o argumento amplamente aceito em favor da inclusão de aspectos da NdC no ensino de ciências admite que o seu conhecimento é essencial para a alfabetização científica, que, por sua vez, se faz necessária para que o sujeito possa exercitar plenamente sua cidadania num mundo cada vez mais

impregnado de ciência e tecnologia. Ou seja, entende-se que o cidadão deve ter um entendimento mínimo sobre o conhecimento científico e o funcionamento da própria ciência para tomar decisões tanto na sua vida pessoal como na esfera política com relação a questões científicas (HODSON, 2014; JENKINS, 2013). Uma vez aceita a importância de se incluir a NdC no ensino de ciências, o movimento natural da comunidade de educadores em ciências foi e continua sendo o de buscar referências nas disciplinas meta-científicas, tais quais a história e a filosofia da ciência.

2. HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ao olharmos para o percurso das discussões sobre NdC no ensino de ciências, é possível observar o aporte de disciplinas como a história e a filosofia da ciência. Após a segunda guerra, a urgência do desenvolvimento científico e tecnológico deu grande impulso às pesquisas em ensino de ciências nos países desenvolvidos, em especial nos EUA. Matthews (2004) argumenta, contudo, que a comunidade de pesquisadores em ensino de ciências se apropriou tardiamente das discussões em filosofia da ciência. Assim, nos anos 1950 e 1960, a visão de ciência por trás da elaboração de currículos era influenciada principalmente pelas ideias positivistas da primeira metade do século. Já as ideias de Thomas Kuhn teriam se tornado a principal referência filosófica para o ensino de ciências a partir do final da década de 70 (DUSCHL; GRANDY, 2013; MATTHEWS, 2004).

O reconhecimento das potenciais contribuições da história e da filosofia da ciência ganharam cada vez mais força a partir da década de 80, e em 1987 é fundado o International History, Philosophy and Science Teaching Group, que até hoje reúne historiadores, filósofos e educadores de ciências. O grupo é responsável por conferências internacionais sobre o tema e pela publicação do periódico *Science & Education*, voltado exclusivamente para contribuições da história e filosofia para o ensino de ciências. Em 1994, Michael Matthews publicou o livro *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science* (MATTHEWS, 1994), que teve sua segunda edição comemorativa de 20 anos lançada recentemente (MATTHEWS, 2015). Também foi publicado o *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (MATTHEWS, 2014) que reúne textos de

pesquisadores de diversos países sobre o tema. Hoje, temas como “história e filosofia da ciência” e NdC são linhas de pesquisa previstas em diversos programas de pós-graduação em educação e ensino de ciências no Brasil e no mundo, bem como temáticas previstas nos principais congressos nacionais e internacionais, tais como o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Annual International Conference da National Association of Research in Science Teaching (NARST), a conferência da European Science Education Research Association (ESERA), entre outros.

3. NATUREZA DA CIÊNCIA: DESENVOLVIMENTOS RECENTES, PERSPECTIVAS, DEBATES

Como mencionado, um dos principais impactos da história e da filosofia da ciência no ensino de ciências se dá por meio da presença de NdC na Educação Básica. Uma vez reconhecida a importância de que os alunos tenham uma compreensão mínima da NdC, foi natural que os pesquisadores começassem a investigar as concepções sobre ciência desses alunos. Foram desenvolvidos inúmeros métodos empíricos (como questionários, entrevistas, etc.) para investigar as concepções que estudantes de diferentes níveis educacionais possuem com relação à NdC (LEDERMAN; BARTOS; LEDERMAN, 2014). Segundo Lederman (1992), tais pesquisas empíricas foram consistentes em mostrar que alunos em geral possuem concepções sobre ciência que podem ser consideradas problemáticas ou até mesmo ingênuas do ponto de vista filosófico.

Exemplos de tais concepções incluem a noção de que o conhecimento científico corresponde à verdade absoluta e imutável, a ideia de que teorias científicas são apenas conjecturas que se transformam em leis uma vez que se acumulam evidências o suficiente para prová-las, a crença de que há um método científico universal concebido como uma sequência rígida de passos a ser seguida por todos os cientistas que os levaria a descobrirem verdades científicas, entre outras. Ainda segundo o autor, a percepção de tal situação levou os pesquisadores a focarem esforços na elaboração e avaliação de currículos que contribuíssem para a superação daquelas concepções de NdC; nas concepções de NdC de professores (que também se revelaram problemáticas); e no desenvolvimento e

avaliação de intervenções na formação de professores de ciências com foco em NdC (LEDERMAN, 1992). Até hoje, muitas das pesquisas em NdC no ensino de ciências ainda enfocam uma ou mais dessas mesmas temáticas (para uma revisão recente, vide AZEVEDO; SCARPA, 2017).

Evidentemente, a necessidade de se ensinar aos alunos sobre a NdC suscita as questões “qual NdC ensinar?” e “como fazê-lo?”. Como mencionado anteriormente, os educadores em ciências buscam em disciplinas como a história e a filosofia da ciência referências para ajudá-los a responder a perguntas como essas. Da perspectiva da filosofia da ciência, fica claro que a tentativa de caracterizar a atividade científica e o conhecimento por ela produzido se desdobra em inúmeras questões que dizem respeito a diferentes aspectos da ciência, tais como o método científico, a noção de progresso, o problema da demarcação, a natureza das teorias científicas (sem mencionar outros problemas filosóficos aí implicados, tais como a impregnação teórica da observação, a subdeterminação teórica, o debate realismo versus antirrealismo, etc.). Além disso, cada uma dessas questões admite uma variedade de respostas por parte de diferentes filósofos. Como, diante da complexidade destas questões e da pluralidade de posicionamentos filosóficos possíveis, definir o que deve ser ensinado aos alunos da educação básica?

Alguns autores consideram que tais discussões filosóficas são complexas e densas demais para o aluno da Educação Básica, além de serem irrelevantes para o público geral. Tais autores defendem que seria possível elaborar uma lista de afirmações sobre ciência tão gerais que seriam consensuais entre os filósofos e historiadores da ciência e, ao mesmo tempo, seriam relevantes e acessíveis para estudantes da Educação Básica.

[...] tais discordâncias, mesmo que sejam o alimento do debate acalorado entre filósofos, historiadores ou educadores de ciências, são irrelevantes para a prática da sala de aula [...]. O que é necessário, ao considerarmos a NdC, assim como é o caso do conteúdo científico típico, é a sua adequação educacional, assim como sua apresentação de uma maneira que esteja conectada com as vidas dos estudantes, mas num nível aceitável de generalidade [...]. Pouca discordância existe entre filósofos, historiadores e educadores de ciências sobre as características de NdC que se encaixam nestes critérios. (LEDERMAN; BARTOS; LEDERMAN, 2014, p. 973)

Embora diferentes autores tenham proposto diferentes listas (AZEVEDO; SCARPA, 2017), a mais conhecida e influente delas inclui os seguintes tópicos: o conhecimento científico é provisório; a ciência é empírica; a ciência é guiada por teoria; é parcialmente produto da imaginação e criatividade; está inserida num contexto sociocultural; há uma distinção entre observação e inferência; não há um único método científico universal; e há uma diferença entre leis e teorias científicas (LEDERMAN et al., 2002). Desta maneira, muito embora tais afirmações tenham sido inspiradas por temas da filosofia da ciência, esses autores evitam a complexidade e as controvérsias das discussões dos filósofos da ciência ao defenderem que esses são os aspectos da NdC que podem e devem ser trabalhados ou discutidos na Educação Básica.

Tal proposta, que acabou ficando conhecida como a “visão consensual” (“consensus view”) sobre a NdC, recebeu críticas de diferentes autores. Matthews (2012) argumenta que a lista de consensos tende a se tornar mais um conteúdo que os alunos devem memorizar. Ao mesmo tempo, ao contornar as complexidades e controvérsias filosóficas, tal abordagem vai na contramão do desenvolvimento da criticidade dos alunos, poupando-os do exercício de analisar as diferentes questões e posicionamentos e refletir sobre eles. Allchin (2011) aponta que mesmo que os alunos incorporem o conhecimento discursivo da lista de consensos, isso não implica que eles se tornem capazes de analisar situações concretas envolvendo questões científicas em suas vidas cotidianas que demandem que eles tomem decisões informadas. Ainda, Hodson (2014) considera que tais afirmações não são características apenas das ciências. O autor também argumenta que algumas delas são irrelevantes para o trabalho de cientistas (como a distinção entre teorias e leis científicas) e aponta que a distinção entre inferência e observação em muitos casos não é tão clara como a lista de consensos faz parecer.

Algumas alternativas à visão consensual foram propostas na literatura. Allchin (2011, 2013) propõe que a NdC seja ensinada por meio do uso de casos concretos históricos e/ou contemporâneos através dos quais os alunos teriam contato com uma imagem mais genuína do processo de produção do conhecimento científico. Desta forma, os alunos teriam a oportunidade de refletir explicitamente sobre inúmeros aspectos da atividade científica sem ignorar sua complexidade e sem limitar-se a uma lista fechada de aspectos selecionados da NdC. A abordagem

proposta por Allchin apresenta ainda a vantagem de ser essencialmente investigativa, na medida em que convida o aluno a acompanhar o desenvolvimento de um episódio histórico (ou contemporâneo) da ciência e a refletir sobre ele sem conhecer de antemão seu desfecho. Contudo, Allchin faz uma ressalva com relação ao tratamento de certos temas filosóficos com os alunos, um ponto ao qual retornaremos adiante.

Outra crítica feita à visão consensual é a de que ela diz respeito à ciência em geral, ignorando as especificidades das diferentes ciências. A partir dessa crítica, Irzik e Nola (2011) propõem aquilo que chamam de “abordagem de semelhança de família”, inspirada no conceito homônimo de Wittgenstein. Os autores defendem que as diferentes ciências apresentam semelhanças compartilhadas diferencialmente, isto é, embora não haja uma única característica definidora e compartilhada por todas elas, cada ciência (como a biologia, a química, a física, etc.) compartilha algumas características com umas e outras com outras, de maneira que as diferentes disciplinas científicas guardam uma semelhança de família entre si. Ao abordar o ensino de NdC dessa maneira, fica claro ao aluno que há diferenças importantes entre as várias ciências e, no entanto, há aspectos importantes que nos permitem chamá-las coletivamente de “ciências”. Tal abordagem foi posteriormente aprofundada e expandida por Dagher e Erduran (2016) para o uso em sala de aula. A abordagem de semelhança de família se coloca como uma alternativa a algumas das dificuldades encontradas na visão consensual uma vez que leva em consideração a especificidade das diferentes disciplinas científicas e não se restringe a uma lista fechada de aspectos gerais da ciência (DAGHER; ERDURAN, 2016; IRZIK; NOLA, 2011). Contudo, Kampourakis (2016) defende que é possível utilizar a abordagem da visão consensual como ponto de partida para se tratar da NdC em sala de aula e aprofundar a discussão sobre cada tópico gradualmente, aproximando-se gradualmente da abordagem da semelhança de família. Ou seja, segundo o autor, seria possível articular uma à outra na sala de aula (KAMPOURAKIS, 2016).

Há, ainda, ao menos dois aspectos importantes sobre o ensino de NdC. O primeiro diz respeito à relação entre essa e o processo de investigação científica (scientific inquiry). Enquanto os defensores da visão consensual preferem traçar uma distinção clara entre ambos, empregando o termo NdC exclusivamente para

referirem-se a aspectos epistemológicos da ciência, isto é, ao conhecimento científico como produto daquela atividade de investigação (LEDERMAN, 1992), há autores que argumentam que ambos estão intimamente ligados, não podendo ser claramente separados sem prejuízo para a compreensão de um e de outro (HODSON, 2014).

O segundo aspecto diz respeito à adoção de abordagens explícitas ao invés de implícitas defendida por alguns autores (sobretudo no contexto da formação de professores, embora haja estudos que também suportam a mesma medida na Educação Básica) (LEDERMAN, 2007). Abordagens implícitas são aquelas em que os alunos estudam casos históricos ou engajam-se em atividades investigativas (como, por exemplo, atividades experimentais em laboratório) sem refletirem e discutirem explicitamente os aspectos de NdC envolvidos. Abordagens explícitas, por outro lado, envolvem o aluno na reflexão explícita sobre aspectos de NdC.

[...] os últimos 15 anos foram marcados por uma lenta mas definitiva mudança de perspectiva em relação a como agimos no sentido de mudar as concepções de NdC de professores. Em resumo, houve uma mudança para abordagens instrucionais mais explícitas na pesquisa relacionada às concepções de NdC de professores. (LEDERMAN, 2007, p. 854)

Hoje, as grandes questões na base das discussões encontradas na literatura sobre NdC no ensino de ciências continuam sendo aquelas apontadas anteriormente: o que e como ensinar. Isto é, como deve ser concebida a NdC a ser ensinada aos alunos e qual seria a melhor forma de ensiná-la? As diferentes abordagens estão na mesa e o debate entre elas continua. Enquanto a visão consensual, outrora bastante influente, parece perder força frente às críticas que foram se acumulando ao longo dos últimos anos, abordagens rivais tendem a enfatizar o contato do aluno com a complexidade da atividade e do conhecimento científicos e a recusar a simplificação excessiva e a redução da NdC a listas fechadas de afirmações gerais.

Enquanto a importância de se introduzir elementos filosóficos nas aulas de ciências é amplamente reconhecida, é raramente efetivada devido a diversas dificuldades, como insegurança do professor de ciências em tratar do tema (com o qual geralmente se sente pouco familiarizado), ausência da filosofia da ciência na formação docente, carência de material didático específico, entre outros (HÖTTECKE; SILVA, 2011; MARTINS, 2007).

4. UM ESTRANHO SILÊNCIO

A partir do exposto até aqui, fica clara a forte presença da filosofia da ciência nas pesquisas em ensino de ciências na forma de temas e referenciais que inspiram as diversas propostas relativas à NdC (DUSCHL; GRANDY, 2013). Contudo, podemos (e devemos) nos perguntar: onde se encontra o ensino de filosofia (da ciência) nesta discussão? Curiosamente, enquanto há acordo geral de que elementos de filosofia da ciência devem ser introduzidos nas aulas de ciências, sobretudo como parte das discussões sobre NdC, ensinar efetivamente filosofia da ciência na Educação Básica é algo raramente considerado na literatura de língua inglesa.

Por exemplo, Allchin (2011), ao defender que a NdC seja ensinada por meio de estudos de caso e tendo como objetivo que os alunos aprendam a aferir a confiabilidade de afirmações e argumentos que envolvam temas científicos em situações concretas, considera que discussões propriamente filosóficas são irrelevantes:

“O que é um experimento?” No contexto da ciência na tomada de decisões pessoais e sociais, essa questão é metafísica e irrelevante. O que importa é se a evidência, derivada de experimento ou observação – ou qualquer outro meio – é confiável. O conceito clássico de controle (observações paralelas diferindo em uma única variável), em contraste, é fundamental, seja aplicado a um experimento no laboratório ou estudo de campo, um experimento natural, ou análise estatística de um grande conjunto de dados. Filosofar sobre a natureza abstrata do experimento pode ser deixado para... bem, filósofos. (ALLCHIN, 2011, p. 523)

Ao mesmo tempo, Hodson (2009) ao escrever um livro sobre a inclusão da história e da filosofia da ciência no ensino de ciências, faz questão de enfatizar, logo no prefácio, que:

Eu categoricamente não estou argumentando a favor de um curso formal em história, filosofia e sociologia da ciência. Em sua forma não diluída, HFC (História e Filosofia da Ciência) seria exigir demais para a maioria dos estudantes em idade escolar. Mais importante, seria muito árido para interessar a mais do que um punhado de estudantes. (HODSON, 2009, p. ix)

A rejeição da ideia de se ensinar filosofia da ciência aos estudantes da educação básica nesses autores pode ser ao menos parcialmente explicada pelo fato de que, em países de língua inglesa, o ensino de filosofia na escola

tradicionalmente se restringe a casos excepcionais, sendo predominantemente ausente (UNESCO, 2007). Além disso, é possível argumentar que a aula de ciências não pode deixar de sê-lo para transformar-se num curso de filosofia. Isso não seria nem possível (o professor de ciências, afinal, não é um professor de filosofia) e nem desejável (não se pode deixar de ensinar ciências para ensinar filosofia).

Contudo, em outros países, dentre eles o Brasil, a situação é diferente. Há aulas de filosofia nas escolas, ministradas por professores com formação específica. Há livros didáticos de filosofia que incluem conteúdos de filosofia da ciência. E a experiência nesses países (UNESCO, 2007, 2009, 2011) mostra que, diferentemente do que defende Hodson, é possível ensinar filosofia da ciência na escola.

É preciso ter claro que as perspectivas dos dois lados não são as mesmas. A função do professor de ciências é ensinar ciências, e entende-se que a introdução de elementos de história e filosofia da ciência contribua para este processo por permitir uma melhor compreensão da NdC. Já a função do professor de filosofia é ensinar filosofia, o que inclui filosofia da ciência. Há, contudo, uma convergência no que diz respeito à ideia de que a filosofia da ciência pode contribuir para a educação do sujeito, tanto de uma perspectiva quanto de outra. Assim, seria de se esperar uma comunicação e um intenso intercâmbio entre pesquisadores de ensino de ciências e de ensino de filosofia. O que parece reinar, contudo, é um estranho silêncio.

Trata-se de um quadro no mínimo excêntrico se pensarmos na perspectiva do aluno: o professor de ciências e o professor de filosofia tratam de temas semelhantes, porém de maneiras que não dialogam entre si, e por vezes podem até mesmo se colocar em franca contradição! Só recentemente algumas vezes têm parecido tentar romper esse silêncio, reconhecendo a importância de que a comunidade de ensino de ciências volte seu olhar para o que dizem as pesquisas em ensino de filosofia. Por exemplo, Kötter e Hammann (2017) se opõem ao ensino de consensos gerais em NdC e defendem um ensino que incorpore as controvérsias metacientíficas como maneira de formar alunos reflexivos aptos a lidarem com disputas sociopolíticas. Os autores advogam a "competência epistêmica", no sentido de capacidade de refletir criticamente sobre aspectos do conhecimento científico, como objetivo de aprendizagem relevante e possível de ser alcançado

pelos alunos. Ao fazê-lo, os autores se baseiam nos documentos oficiais da área de ensino de filosofia nas escolas alemãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo procuramos mostrar como, na pesquisa em ensino de ciências, há uma preocupação de longa data com a inclusão de elementos de filosofia da ciência por reconhecer-se que esses podem contribuir para que o aluno tenha uma melhor compreensão da NdC, a qual, por sua vez, é dimensão fundamental da alfabetização científica e, portanto, objetivo importante do ensino de ciências. Enfatizamos, ainda, que mesmo que haja uma convergência no que se refere à temática da filosofia da ciência na educação, o que há é uma ausência de diálogo entre as comunidades de ensino de filosofia e ensino de ciências. Enquanto ambas, cada uma com seus objetivos, perspectivas e abordagens próprios, poderiam somar esforços com vistas ao papel da filosofia da ciência na educação, o que se vê é um silêncio que as divide.

O Brasil, assim como outros países que incluem o ensino de filosofia em seus sistemas de ensino, apresenta, contudo, as condições para a superação desse silêncio. O engajamento das duas comunidades em diálogo é essencial para tal superação. Para tanto, é preciso que o ensino de filosofia leve em consideração as contribuições do ensino de ciências para pensar a melhor forma de se levar a filosofia da ciência ao aluno.

Ao mesmo tempo, o ensino de filosofia pode e deve contribuir para qualificar a introdução de elementos filosóficos nas aulas de ciências. Por fim, e acima de tudo, é preciso que educadores de filosofia e de ciências dialoguem tendo em vista o aluno como foco maior de todos os seus esforços, ou seja, pensando em como suas ações articuladas contribuem para a educação do aluno.

REFERÊNCIAS

ALLCHIN, D. Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. **Science Education**, v. 95, n. 3, p. 518–542, 2011.

ALLCHIN, D. **Teaching the Nature of Science: Perspectives & Resources**. Saint Paul: SHiPS Education Press, 2013.

AZEVEDO, N. H.; SCARPA, D. L. Revisão Sistemática de Trabalhos sobre Concepções de Natureza da Ciência no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 579–619, 2017.

DAGHER, Z. R.; ERDURAN, S. Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education. **Science & Education**, v. 25, n. 1–2, p. 147–164, 2016.

DUSCHL, R. A.; GRANDY, R. Two Views About Explicitly Teaching Nature of Science. **Science & Education**, v. 22, n. 9, p. 2109–2139, 2013.

HODSON, D. *Teaching and Learning about Science - Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

HODSON, D. Nature of Science in the Science Curriculum: Origin, Development, Implications and Shifting Emphases. In: MATTHEWS, M. R. (Ed.). **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 911–970.

IRZIK, G.; NOLA, R. A Family Resemblance Approach to the Nature of Science for Science Education. **Science and Education**, v. 20, n. 7, p. 591–607, 2011.

JENKINS, E. W. The “nature of science” in the school curriculum: the great survivor. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 132–151, 2013.

KAMPOURAKIS, K. The “general aspects” conceptualization as a pragmatic and effective means to introducing students to nature of science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 53, n. 5, p. 667–682, 2016.

KÖTTER, M.; HAMMANN, M. Controversy as a Blind Spot in Teaching Nature of Science - Why the Range of Different Positions Concerning Nature of Science Should Be an Issue in the Science Classroom. **Science & Education**, v. 26, n. 5, p. 451–482, 2017.

LEDERMAN, N. Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. **Journal of research in science teaching**, v. 29, n. 4, p. 331–359, 1992.

LEDERMAN, N. G. et al. Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners' Conceptions of Nature of Science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 6, p. 497–521, 2002.

LEDERMAN, N. G. Nature of Science: Past, Present and future. In: ABELL, S. K.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Handbook Of Research On Science Education**. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2007. p. 831–879.

LEDERMAN, N. G.; BARTOS, S. A.; LEDERMAN, J. S. The Development, Use, and

Interpretation of Nature of Science Assessments. In: MATTHEWS, M. R. (Ed.). *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht: Springer, 2014. p. 971–997.

MATTHEWS, M. R. **Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science**. New York and London: Routledge, 1994.

MATTHEWS, M. R. Thomas Kuhn's Impact on Science Education: What Lessons Can Be Learned? **Science Education**, v. 88, n. 1, p. 90–118, 2004.

MATTHEWS, M. R. Changing the Focus: From Nature of Science (NOS) to Features of Science (FOS). In: KHINE, M. S. (Ed.). **Advances in Nature of Science Research**. Dordrecht: Springer, 2012. p. 3–26.

MATTHEWS, M. R. (ED.). **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching**. Dordrecht: Springer, 2014.

MATTHEWS, M. R. **Science Teaching The Contribution of History and Philosophy of Science 20th Anniversary Revised and Expanded Edition**. 2nd. ed. New York: Routledge, 2015.

OLIVEIRA, T. L. T. O Ensino de Filosofia Pensado à Luz de Algumas Questões da Filosofia da Ciência. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 3, n. 1, p. 91–106, 2017.

PLASTINO, C. E. O ensino de filosofia das ciências naturais no secundário. In: NETO, H. N. (Ed.). **O Ensino da Filosofia no Segundo Grau**. São Paulo: SEAF/ Sofia, 1986.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. DE. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59–77, 2011.

UNESCO. **Philosophy A School of Freedom**. Paris: [s.n.].

UNESCO. **Teaching Philosophy in Latin America and the Caribbean**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Teaching Philosophy in Europe and North America**. Paris: UNESCO, 2011.

**O PIBID E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE
FILOSOFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
THE PIBID AND THE MEANINGFUL LEARNING IN THE PHILOSOPHY
TEACHING: AN EXPERIENCE REPORT

Angela Zamora Cilento³
Felipe Barreto Santana⁴

Resumo: Objetivamos no presente artigo refletir sobre o programa PIBID/Filosofia/Mackenzie como instrumento de promoção da aprendizagem significativa. Pautaremos nossas discussões sobre o conceito de aprendizagem significativa e, posteriormente no levantamento do histórico e dos objetivos do Projeto e nas suas aplicações, comentando sobre as suas potencialidades bem como na experiência proveniente de um ex-bolsista e hoje, docente.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, PIBID/Filosofia/Mackenzie, ensino de filosofia.

Abstract: We aim in this article to reflect on the PIBID / Philosophy / Mackenzie program as a tool to promote meaningful learning. We will discuss our discussions about the concept of meaningful learning and later on the history and objectives of the Project and its applications, commenting on its potential as well as the experience of a former scholarship student and teacher.

Keywords: Meaningful learning, PIBID/Philosophy/ Mackenzie, philosophy teaching.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho objetiva discorrer sobre o Programa de Iniciação à Docência – PIBID que teve origem há 10 anos e tem sido até o presente momento, um agente motivador de constante aperfeiçoamento na formação dos licenciandos diretamente envolvidos com o programa. Na primeira parte do nosso trabalho, apresentamos o histórico e os objetivos do PIBID. Relataremos a trajetória do

³ E-mail: <angelazamoracilento@gmail.com>.

⁴ E-mail: <felipesantana.tmx@gmail.com>.

programa desde sua criação, até a implementação junto ao curso de licenciatura em filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Posteriormente, nos dedicamos na busca de uma definição clara e distinta acerca do conceito de "Aprendizagem Significativa". A partir da perspectiva de Ausubel, Rogers e Coll, estabeleceremos uma reflexão sobre o conceito em questão. A terceira parte tratará da relação entre o PIBID e o conceito de aprendizagem significativa, e neste trabalho a dividimos em quatro tópicos. Partiremos da apresentação das ações previstas do programa PIBID/Filosofia – Mackenzie. Em seguida, relataremos os impactos do programa para os alunos do ensino médio participantes, através da exposição de produções realizadas pelos mesmos e mediadas pelos pibidianos. Subsequentemente, as produções acadêmicas relacionadas ao PIBID, oriundas dos bolsistas, foram os nossos objetos de análise. O último tópico se destinará a apresentação do relato de experiência de um ex-pibidiano e hoje docente.

Acreditamos que este trabalho tem o mérito de expor esta trajetória do PIBID em nossa Instituição, bem como a de lançar luzes para o ensino de filosofia – disciplina com um alto teor de abstração e que requer, como tudo aquilo que busca a excelência, constante aprimoramento no que tange à possíveis metodologias articuladas ao arsenal teórico. Além disso, pretende resgatar as intervenções que foram realizadas nas escolas parceiras durante este período que geraram bons resultados, durante os anos de 2015 e 2016, na aplicação do projeto PIBID/FILOSOFIA/MACKENZIE.

1. O PROJETO PIBID: OBJETIVOS E TRAJETÓRIA

Na pretensão de promover a iniciação à docência de discentes de instituições de educação superior dos cursos de licenciatura, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007. Fruto de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O seu primeiro edital, publicado em 12 de dezembro de 2007, foi destinado unicamente a Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Nesta publicação, foi

priorizada a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem: para o ensino médio: licenciatura em física, licenciatura em química, licenciatura em matemática e licenciatura em biologia; para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: licenciatura em ciências e licenciatura em matemática; de forma complementar: licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística e demais licenciaturas.

No final do ano de 2010, foi publicada a portaria 260 em 30 de dezembro de 2010, que aprova as “*Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*”. Dentre outros esclarecimentos este documento apresenta os objetivos do PIBID (Item 2.1.1, p.2-3): incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

Apenas no ano de 2013, no edital 61 publicado em 02 de agosto de 2013, as instituições privadas puderam também participar do programa. A concessão de bolsas a alunos e professores de universidades, além dos professores da rede pública que integram o projeto, se torna um diferencial do programa.

1.1. PIBID/Filosofia Mackenzie/CAPES

No que se refere ao Projeto Institucional da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tem como tema central "A Apreensão do conhecimento por meio da interdisciplinaridade: desafios para a formação docente no século XXI", que norteia a execução de cada subprojeto. Atualmente, são seis licenciaturas participantes mais a do curso de filosofia. Neste sentido, a identidade do professor enquanto educador é totalmente respaldada na esfera acadêmica, pois sente-se a "necessidade de uma formação sólida que ofereça o suporte fundamental para que o educando esteja plenamente consciente de suas atribuições como futuro docente capaz de rever suas fundamentações teóricas conceituais, adequando-as às exigências do cotidiano escolar em que estiver inserido" (CILENTO, 2017, p.3).

A proposta do subprojeto do curso de Filosofia dedica-se à:

A proposta consiste no desenvolvimento de atividades que estimulem o estudo e instiguem à reflexão filosófica sobre o mundo em que vivemos, contemplando as relações entre as dimensões do humano e as diversas áreas da filosofia que se dedicam a fundamentar o pensamento sobre elas. Nesse sentido, pretende-se sensibilizar o aluno tanto para a relevância do estudo de filosofia quanto para a necessidade de uma sistematicidade na análise e na construção de um arcabouço conceitual específico da área, considerando o contexto social e cultural no qual os futuros profissionais atuarão, reconhecendo as dificuldades e desafios da prática pedagógica no ensino de Filosofia. No intuito de instrumentalizar a discussão e aprofundar as questões levantadas na sensibilização, serão propostas atividades que planejem e desenvolvam as habilidades de argumentação e raciocínio, tais como debates, exercícios e trabalhos escritos, socializados e discutidos a partir da pertinência argumentativa na produção dos textos. Elaboração de textos finais de cunho acadêmico. Considerando os objetivos, as atividades propostas pretendem desenvolver, inicialmente, uma problematização a respeito das questões éticas no mundo contemporâneo por meio da sensibilização estética. Nesse sentido, serão organizadas jornadas de sensibilização através de manifestações artísticas como cinema, música, teatro, etc., apresentando e produzindo diversas obras concretas e propondo debates sobre o sentido filosófico, ético e estético, analisando seus possíveis significados como manifestações da cultura e visando a compreensão das questões humanas e suas implicações para a construção de valores. (EDITAL\PIBID\2014).

Desde sua implantação – segundo semestre de 2013, várias ações visando a efetivação destes objetivos têm sido tomadas. Se, por um lado, não renunciamos, em momento algum, a apropriação da língua materna – tanto na leitura quanto na escrita dentro da academia, tornando-nos cada vez mais aptos a ler textos

filosóficos significativamente – objetivo do Parâmetro Curricular Nacional de filosofia (PCN), bem como auxiliando os professores supervisores no que concerne à esfera do alunado no ensino médio, o pibid\filosofia têm proporcionado, ao longo de sua trajetória, a potencialização metodológica para o processo ensino-aprendizagem, como prevê o documento:

Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. Uma vez que toda vida humana – no que tem de especificamente humano – está constituída no medium do trabalho e no da comunicação linguística, acredita-se que a capacidade de “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (Parecer nº 15/98, Resolução nº 3/98) só pode ser produtivamente efetivada a partir do desenvolvimento de uma competência comunicativo-linguística. Por sua vez, essa competência supõe a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida em comum e, ao recodificá-los, ressignificá-los, construir uma vida própria, que se constitui simbolicamente numa identidade própria (a qual, por sua vez, está sempre referida à dos outros). A essa capacidade de decodificação/recodificação poder-se-ia designar, genericamente, como leitura. Uma vez que todo aluno, na própria medida do seu ser social-simbólico, já possui uma competência de leitura previamente construída, uma prática de ensino metódica e sistematicamente orientada e conduzida deve favorecer o desenvolvimento dessa competência de realizar tanto uma leitura significativa – filosófica – de textos filosóficos quanto ler, filosoficamente, textos estruturados a partir das configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais. Além disso, essa competência de leitura e análise, deve poder ser aplicada aos mais variados registros ou suportes textuais. (MEC, 1999, p.53).

Compreendemos que a leitura filosófica de textos de diferentes estruturas e registros, conforme apontado no PCN de filosofia, só pode, efetivamente ocorrer quando há uma aprendizagem significativa, conceito que pretendemos esclarecer em seguida e que nos servirá de fundamentação teórica - não a única possível para essa temática - mas que atende ao escopo deste trabalho e às frentes e objetivos do subprojeto PIBID\Filosofia, o que não significa que outras referências não pudessem ser utilizadas com o mesmo teor de importância.

2. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O conceito de aprendizagem significativa pode assumir diferentes significados a partir de qual perspectiva teórica o mesmo for analisado. Faremos

adiante, uma breve síntese acerca das considerações de Ausubel, Rogers e Coll, objetivando conceber definições claras e distintas quanto ao tema em questão.

2.1. A Perspectiva Ausubeliana

O psiquiatra norte-americano David Ausubel, foi um expoente no que diz respeito à estudos relacionados à psicologia educacional. Professor Emérito na Universidade de Columbia (NY), dedicou-se arduamente em formular uma teoria de aprendizagem, além de analisar as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Ausubel define a aprendizagem significativa como a ampliação da estrutura cognitiva através da implementação de novas ideias a ela. É o processo em que uma nova informação vai se relacionar com um aspecto relevante na estrutura cognitiva do conhecimento do indivíduo.

Quando determinado conteúdo a ser aprendido, não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorrerá o que o psiquiatra classificará como “aprendizagem mecânica”. Em outras palavras, ela ocorre quando novas informações aprendidas não interagem com conceitos presentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Assim, toda informação absorvida é armazenada de maneira arbitrária, não há incorporação da informação pelo educando, não permitindo que o processo de aprendizagem seja flexível e longínquo.

Para que a interação entre a estrutura cognitiva e o novo conhecimento adquirido ocorra, é necessário que haja o que Ausubel chamará de subsunçor. Subsunçor é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura do aprendiz, que serve como “ponto de ancoragem” para uma informação, permitindo ao sujeito dar-lhe um novo significado: “o fator singular que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e se baseie nisso os seus ensinamentos.” (AUSUBEL, 1968, p. 78).

Novas ideias e interações são aprendidas e repetidas na medida em que os conceitos relevantes e inclusivos funcionem como pontos de ancoragem. Não obstante, na ausência de conceitos subsunçores, como pode ocorrer a aprendizagem significativa? Como surgem os subsunçores?

Neste caso, a aprendizagem mecânica se torna necessária, até que o indivíduo adquira novas informações em uma área do conhecimento completamente nova para ele. A aprendizagem mecânica ocorre até que os elementos para a formação do conhecimento passem a existir na estrutura e possam assim se transformar em subsunçores.

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica (ou automática) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido, é um exemplo típico de aprendizagem mecânica, porém a simples memorização de fórmulas, leis e conceitos, em Física, pode também ser tomada como exemplo, embora se possa argumentar que algum tipo de associação ocorrerá nesse caso. Na verdade, Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica como sendo uma dicotomia e sim como um contínuo (MOREIRA, 1999, p. 154).

Outra ferramenta importante na formação de subsunçores são os organizadores prévios, que podemos definir como materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. (MOREIRA, 1999, p. 155). A principal função desses organizadores é auxiliar na ligação entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber. Fazemos menção aqui a um 'âncoradouro provisório' para uma nova informação. É uma ferramenta não permanente, que culmina no desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitam a aprendizagem seguinte.

Doravante, de acordo com a perspectiva ausubeliana, para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessárias duas condições. A primeira está inteiramente ligada ao indivíduo, já que segundo Ausubel, o aprendiz precisa ter uma disposição para de fato, aprender. Caso o educando apenas almeje memorizar o conteúdo de modo arbitrário, o seu processo de aprendizagem será mecânico. A segunda condição é que o conteúdo a ser aprendido seja potencialmente significativo, relacionável à estrutura cognitiva do aprendiz, de modo não arbitrário e não literal. Esta condição não está associada apenas ao fato de que o material de ensino seja em sua essência não arbitrário, todavia está diretamente ligada ao aprendiz, já que o mesmo deve dispor dos subsunçores necessários para o êxito no processo de ensino e ancoragem do conhecimento.

Logo, pensar apenas em conteúdos logicamente significativos, não é suficiente. É preciso sondar os interesses e experiências dos alunos, para que os conteúdos sejam psicologicamente significativos (SANTOS, 2013, p. 54-55).

As considerações de Ausubel partem do pressuposto que os indivíduos detêm uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual. As relações que esses conhecimentos estabelecem, determinam a complexidade dos conceitos a serem aprendidos. Estas relações, por sua vez, são organizadas hierarquicamente, de modo que, a estrutura cognitiva, é compreendida, sobretudo, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e generalização (SANTOS, 2013, p.55).

Podemos, portanto, destacar que a aprendizagem se torna significativa a partir do momento em que a ampliação da estrutura cognitiva quando para além da memorização, há a apropriação daquele conteúdo por meio dos subsunçores; quando para além da imposição há disposição. Estes, são elementos importantes a serem retomados na última parte do nosso trabalho, pois o Projeto de Iniciação à Docência - PIBID cria as condições de possibilidade este tipo de aprendizagem por meio de sua metodologia inovadora que conta com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos. Além disso, permite o que Ausubel chama de 'ponto de ancoragem' – ou seja, por vezes, não só partem daquilo que já sabem como também ampliam seu 'arsenal teórico': e tal processo se dá em várias esferas. A primeira, na Universidade, a cada aula. A segunda, na elaboração conjunta do professor-supervisor e licenciandos da sequência didática a ser ministrada, pois isso requer pesquisas complementares para que as intervenções planejadas surtam o efeito desejado.

Aqui ainda podemos mencionar que o PIBID consegue de modo efetivo, permitir aos licenciandos o conhecimento da realidade do cotidiano escolar – diferentemente do estágio no modelo tradicional que apenas permite a observação do licenciando às aulas. A terceira esfera concerne à aprendizagem dos alunos do ensino médio da escola parceira, pois o ensino de filosofia lhes possibilita uma "lente da qual ele pode olhar o mundo" (SEVERINO, 2010) ou nas palavras do prof. Celso Favaretto, "repertório de *topói*" à medida que exercitam suas habilidades de leitura e de interpretação de texto.

2.2. A Visão de Rogers

A concepção de aprendizagem significativa foi objeto de análise em muitos estudos do psicólogo americano Carl Rogers. Adepto da corrente da psicologia denominada humanista, se tornou referência ao aplicar à educação princípios da psicologia clínica.

Enquanto o behaviorismo caminha por um viés determinista e reforça o comportamento estímulo-resposta, a visão humanista surge em contrariedade às ideias comportamentalistas. A abordagem humanista – no campo da educação – concebe que o ato de aprender é fundamentalmente individual e atribui a experiência subjetiva uma grande importância, pois o educando só assimila aquilo que lhe é entendido como importante e/ou está associado com a sua realidade.

Por aprendizagem significativa, entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 1999, p.322).

Rogers enxerga o ser humano como fundamentalmente bom e curioso, não obstante, acredita que esta precisa de ajuda para evoluir. A figura do professor em um processo de ensino-aprendizagem significativo deve ser de intermediador. O docente deve se basear nas condições essenciais de facilitador, tal qual aceitação condicional, empatia, congruência e autenticidade. Contudo, é prudente que analisemos de modo sintético, as características dessas condições facilitadoras.

A aceitação condicional valoriza a individualidade do aprendiz – sentimentos e opiniões. Essa atitude pressupõe que o tutor deve aceitar os questionamentos do discente, que certamente surgirão no processo de aprendizagem. O ambiente escolar deve ser acima de tudo compreensivo e encorajador, objetivando o progresso do educando.

Relacionada à colaboração para a construção de um ambiente favorável para o aprendizado, o objetivo maior é o da empatia, a valorização dentro do ambiente de ensino, a alteridade, posto que se o estudante percebe que o seu

modo de ser é compreendido, há grande possibilidade que uma aprendizagem sólida seja construída.

Um fator importante a ser acrescentado nesta perspectiva é a congruência. Este conceito concerne à relação direta de determinada coisa ou situação, com o fim que é destinado, ou seja, a manifestação de como se é e como se sente. Assim como o professor, o aprendiz deve ser fiel aos seus sentimentos e sensações, almejando construir uma interação entre docente e aprendiz uma relação honesta e sincera.

Apesar da real complexidade desse conceito de congruência, creio que todos a reconhecemos de um modo intuitivo e natural nos indivíduos com quem tratamos. Reconhecemos num indivíduo que ele não só pretende dizer exatamente aquilo que diz, mas seus sentimentos mais profundos se revelam naquilo que está expressando. (ROGERS, 1999, p.325).

A autenticidade, decorrente da proposta de congruência e empatia, refere-se ao ser verdadeiro. O educador deve promover uma relação verdadeira, sem almejar deturpar a situação por conveniência. As colocações, por exemplo, acerca de aprovações ou reprovações, devem ser expressas pelo aluno e professor de maneira mais transparente possível, sem que as atitudes sejam entendidas como agressoras.

A existência de um ambiente escolar motivador, ausente de preconceitos e julgamentos, junto a promoção do processo de ensino-aprendizagem que respeite os limites da razão e sentimentos do aprendiz, é o que para Rogers representa a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

A visão de Rogers para o que denomina de aprendizagem significativa também se torna importante para a confecção deste trabalho quando aponta para três elementos: o primeiro é que a aprendizagem é individual e é derivada de uma experiência subjetiva, onde são levados em conta os sentimentos e as opiniões dos educandos. Ora, neste aspecto, o PIBID contempla a valorização de cada indivíduo envolvido com o projeto. O aluno do ensino médio, com o espaço de criação por meio da sensibilização estética – objeto do subprojeto do PIBID\Mackenzie. Após se apropriarem do referencial teórico, os alunos são convidados a participarem das intervenções propostas – e várias delas são advindas dos licenciandos que, por sua vez, também são valorizados. Essa relação se dá pela abertura e sinceridade que os alunos, licenciandos e professores do

ensino médio e da universidade se dispõem a ouvirem as ideias levantadas, em profunda congruência, em todas as esferas mencionadas acima. Com as produções, os alunos se sentem motivados e valorizados, os licenciandos testam suas habilidades e se sentem orgulhosos quando percebem que suas ideias também puderam ser expressas por meio das produções dos alunos. Por seu turno, os professores também em busca de referenciais teóricos adequados para cada intervenção e sugestões percebem a modificação no comportamento de seus respectivos alunos.

2.3. A Visão de Coll

Diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade Psicologia da Universidade de Barcelona, César Coll Salvador é referência em educação na contemporaneidade. Coordenador da “Renovação Pedagógica” - reforma do ensino que ocorreu em 1990 na Espanha, teve seu modelo pedagógico apontado como referência e inspirou mudanças em diversos países, incluindo o Brasil. O professor também atuou como consultor do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e colaborou efetivamente para a elaboração dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Coll (SANTOS, 2013, p.59) associou a disposição para aprendizagem proposto por Ausubel, como um dos enfoques de aprendizagem dados pelos próprios alunos, ao serem indagados sobre a forma como realizavam a tarefa de estudar: “O enfoque profundo”.

O objetivo deste enfoque é promover nos alunos a compreensão do que estudam, quais as possíveis motivações que os aproximam ao conteúdo que estudam os seus conhecimentos prévios, suas experiências pessoais ou outros assuntos, a avaliar o que está sendo realizado e a preservar até conseguir um grau aceitável de compreensão. O “enfoque profundo da aprendizagem”, apresenta-se de modo inteiramente oposto ao “enfoque superficial da aprendizagem”, pois nesta os anseios do aluno são limitados ao cumprimento dos requisitos das tarefas, posicionando a compreensão real do conteúdo, em um segundo plano.

Para SANTOS (2013) aprendizagem profunda (aprendizagem significativa), a intenção de compreensão e a forte interação com o conteúdo são protagonistas.

A relação de novos conceitos com conceitos subjacentes, junto a experiência cotidiana, ocorre de modo efetivo. Existe um exame da lógica dos argumentos. Já na aprendizagem superficial, não há espaço para reflexão sobre os propósitos do aprendizado. A memorização de informações necessárias para provas, o cumprimento de requisitos da tarefa, impossibilitam pensar sobre os fundamentos.

É salutar salientar que esses enfoques se aplicam ao modo de abordagem da tarefa, e não ao aluno em si. O aluno pode transformar o seu enfoque de uma tarefa para outra, de uma disciplina para outra ou de um professor para outro.

Para Coll, o educando pode apresentar maior ou menor disposição para aprendizagens significativas a partir de dois fatores: a natureza do aluno e a própria situação de ensino que se estabelece. Interessar-se por determinada "coisa", implica entender que essa "coisa" sanará alguma necessidade. Quando o aluno não toma ciência do propósito de uma tarefa, quando não compreende de que forma realizar determinada tarefa contribuirá para si mesmo, dificilmente realizará um estudo profundo sobre a questão (SANTOS, 2013, p. 60-61).

Nas escolas onde os métodos de ensino fomentam a dependência, o excesso de trabalho e falta de tempo são frequentes, a aprendizagem superficial tende a prevalecer. Apenas quando os alunos são encorajados ao total envolvimento nas atividades de modo racional, os mesmos tenderão à autonomia.

A terceira vertente da aprendizagem significativa – a de Coll nos coloca o desafio do protagonismo estudantil – conceito tão discutido ultimamente. Ora, o que se espera é que os estudantes consigam refletir sobre os fundamentos, para além de uma aprendizagem mecânica, de pura repetição e encontrem sentido nas atividades que estão sendo desenvolvidas. Coll também nos alerta para um segundo ponto que é o deslocamento da passividade para o da atividade. Nesse sentido, o Projeto de Iniciação à Docência provoca o encorajamento dos estudantes, pois suas reflexões acerca dos fundamentos – objeto primeiro da filosofia, que é corroborado pelas outras disciplinas no caso do ensino médio, possibilita um avanço em sua autonomia.

Processo este que começa a ser desencadeado no ensino médio e perdura por toda a vida. Exatamente porque os educandos não são apenas um repositório de conteúdo, ou nos valendo da expressão de Paulo Freire – "educação bancária" (FREIRE, 1987, p.33), no PIBID, os educandos são levados a buscarem a autonomia,

realizando uma síntese, seja no âmbito meramente intelectual, seja no da possibilidade de expressarem-se por meio das sensibilizações estéticas proporcionadas durante o projeto.

Por fim, dada à limitação de espaço que temos para a apresentação deste trabalho, reforçamos que o conceito de aprendizagem significativa proposto pelos três autores aqui estudados serve de subsídio teórico para análise e para o relato de experiência que faremos a seguir. Salientamos que outros autores serviriam e corroborariam para este momento, entretanto, quisemos aprofundar nossas considerações por meio deste conceito.

3. O PIBID E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

3.1. Ações Previstas

Selecionamos algumas das ações previstas para conhecimento, mas também como suporte para esta última parte. Para tanto, será necessário nos voltarmos ao subprojeto de Filosofia. Segundo o edital de 2014, esclarece que:

Os alunos de Licenciatura em Filosofia que estarão envolvidos neste projeto desenvolverão ações que efetivamente articulem a sua formação acadêmica a práxis da docência na Educação Básica, visando o aprimoramento de suas habilidades assim como a compreensão do processo educacional, ou seja, o conhecimento da prática escolar pelos graduandos. Assim sendo, estabelecemos tais ações:

a) permitir o contato com o cotidiano escolar por meio de observações e participação nas relações de interação entre professor, aluno e profissionais da educação.

b) travar conhecimento com o projeto pedagógico da escola, da proposta de ensino de Filosofia, levantamento do conteúdo ministrado na área de Filosofia e das inquietações que surgem na aula de Filosofia.

c) planejar e organizar as atividades de sensibilização:

1. discutir e detalhar, em conjunto com os docentes da Educação Básica envolvidos no projeto, as atividades a serem desenvolvidas em relação à sensibilização estética e às obras selecionadas.

2. Preparação destas atividades envolvendo textos, exercícios e outras que evidenciem para os alunos a construção de sentidos pertinentes às temáticas levantadas.

d) Realizar e registrar os dados parciais acerca da avaliação diagnóstica dos alunos, quanto às suas dificuldades e interesses.

e) Analisar e avaliar os resultados parciais e replanejamento das ações docentes, caso necessário.

- g) Promover a produção, com os alunos da Educação Básica, do material resultante desta sensibilização: cinema, teatro e música, assim como a de obras concretas dos próprios alunos.
 - h) Promover a produção, com os alunos da Educação Básica, do material resultante desta sensibilização: cinema, teatro e música, assim como a de obras concretas dos próprios alunos.
 - i) Planejar e organizar os trabalhos escritos, socialização e discussão, a partir das temáticas apresentadas.
 - j) Avaliação dos resultados finais e diagnóstico das dificuldades.
 - k) Participação em congressos e eventos relacionados ao PIBID e às licenciaturas em geral.
 - l) Participação dos licenciandos e do professor coordenador no GT de Ensino de Filosofia da ANPOF com apresentação de trabalhos, bem como nos Encontros Nacionais do PIBID Filosofia, conforme Carta de Vitória durante o vigor do projeto.
- Cabe também dentre as ações previstas, a vivência do cotidiano escolar pelos graduandos, como a participação em reuniões de pais e mestres, em conselhos de classe, e na colaboração de construção de projetos comuns à escola da Educação Básica. Também está contemplado o envolvimento do aluno em situações de conflito e suas possíveis resoluções, tendo em vista a participação dos futuros professores em todas as situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. (EDITAL\PIBID\FILOSOFIA, 2014).

Para este momento, foi preciso selecionar as atividades realizadas nas escolas públicas parceiras. Sentimo-nos também no direito de, como ex-pibidiano e agora docente, relatar nossa experiência na docência. A fim de ilustrar este processo, tomamos como referência os relatórios anuais do PIBID/FILOSOFIA/MACKENZIE/CAPES como base para esta seleção. Portanto, dividimos nossa exposição em três partes distintas, partindo das Produções dos Licenciandos, posteriormente apresentando as Produções dos Alunos do Ensino Médio e por fim, o Relato de Experiência de um ex-pibidiano que participou do programa de fevereiro de 2015 a dezembro de 2016, e este período em que atuamos será nosso recorte.

3.2. Alunos do Ensino Médio

Os alunos do ensino médio das escolas que participam do PIBID, representam uma parcela fundamental para a efetivação do programa. É através deles e de suas respectivas salas de aulas, que os bolsistas podem enxergar os reais desafios da docência na contemporaneidade. Os bolsistas, frente à proposta do projeto e almejando promover a aprendizagem significativa dos conteúdos propostos,

trabalham na produção de material e aulas que possam de fato fomentar um tipo de aprendizagem que não seja mecânica. Ora, estas ações corroboram o que prediz o tópico G): “Promover a produção, com os alunos da Educação Básica, do material resultante desta sensibilização: cinema, teatro e música, assim como a de obras concretas dos próprios alunos.”

A maioria das intervenções do PIBID\Filosofia são realizadas a partir do planejamento conjunto entre professor-supervisor e os licenciandos, de modo que nossa primeira preocupação reside na habilidade de ler textos filosóficos – objetivo do PCN de Filosofia e por meio da metodologia diferenciada do Programa, promover a aprendizagem significativa.

A melhor maneira que encontramos a de explicitar por exemplos – conforme nos salienta Santana (1979), dada as múltiplas intervenções realizadas no decorrer deste período.

Selecionamos duas delas: A primeira, ocorrida no segundo semestre de 2015, desenvolvemos o projeto denominado **A Arte e a Loucura: um diálogo com a cidade**, consistindo em representações artísticas feitas em sala de aula pelos alunos, com base nos temas apresentados ao decorrer das aulas ministradas pelo professor e os integrantes do PIBID.

A construção do projeto teve como principal foco o caráter interdisciplinar na maneira de pensar o tema proposto aos alunos, de maneira que fora possível relacionar obras de literatura brasileira, junto a temas tratados na história da filosofia. A proposta do projeto elaborado pelos bolsistas para o 2º semestre de 2015, buscou trabalhar com os alunos as habilidades e competências referentes à leitura, escrita e interpretação textual. Partimos da explicação do conceito de Justa Medida da Ética a Nicômaco de Aristóteles e partir dele trabalhamos a ideia do homem como animal político e a relação da cidade/polis com a felicidade, onde os alunos deveriam produzir um painel de fotos cujo conteúdo ilustrasse o conceito trabalhado e como a desmedida que contraposta a justa medida poderia figurar como loucura, quando um cidadão que se encontra em desmedida assim atua frente à cidade/polis.

Trabalhamos de modo transversal a história da loucura em Foucault para pensar o louco na sociedade como aquele que desafia a ordem e perturba a harmonia social, para tal nos utilizamos de artigos de mídias digitais e impressas que

abordavam as questões da depressão e da loucura como um fenômeno próprio da vida na metrópole, convergindo deste modo os dois pensadores trabalhados. Efetuamos a leitura estrutural de um trecho selecionado da obra de Aristóteles referente ao conceito apresentado, seguidos da leitura da narrativa: O alienista de Machado de Assis que figurou como exemplo deste conceito aristotélico e sua relação com a abordagem que propomos de Foucault. A parte estética se deu na produção de painéis de fotos tiradas pelos alunos e na produção de uma ilustração/xilogravura que representava a desmedida/loucura por eles observadas no cotidiano de nossa sociedade. Cenas que poderiam nos levar a loucura ou que poderiam ser consideradas como tal, onde a partir delas os alunos puderam refletir sobre o conceito de loucura e de normalidade em um diálogo com a cidade. Nosso trabalho foi efetuado em conjunto com professores de outras disciplinas em especial de português e artes que tomaram o tema proposto em suas aulas e nos permitiram assim um trabalho interdisciplinar e dinâmico.

Em sala, durante as aulas de filosofia, foram trabalhados pensadores como Aristóteles e Foucault. Com o primeiro pensador, foi trabalhada a temática sobre a vida do homem em sociedade, como chamado “animal político” e a “justa medida” necessária para uma vida ética e feliz, já com o segundo pensador, foi trabalhado o conceito de “loucura”, demonstrando a política de exclusão e sua própria definição como algo que seja fora de um padrão socialmente estabelecido.

As manifestações feitas pelos alunos foram divididas em duas representações: Painéis e Xilogravuras. A primeira tinha como foco apresentar e (ou) representar sob a ótica dos alunos uma sociedade desmedida, fora de toda harmonia e justa medida trabalhada nas aulas sobre Aristóteles, através de imagens e pequenas mensagens. A segunda manifestação artística, trabalhada com o pensamento de “loucura” em Foucault, representada em xilogravuras criadas pelos alunos, empenhava a proposta de apresentar situações que causassem ou demonstrassem sinais de loucura no homem atual, em toda sociedade contemporânea.



IMAGEM 1 - PROJETO: A ARTE E A LOUCURA: UM DIÁLOGO COM A CIDADE. PROFESSOR ODAIR E BOLSISTAS DO PIBID



FIGURA 2 - PROJETO: A ARTE E A LOUCURA. VIRADA CULTURAL. PRODUÇÃO DE XILOGRAVURAS

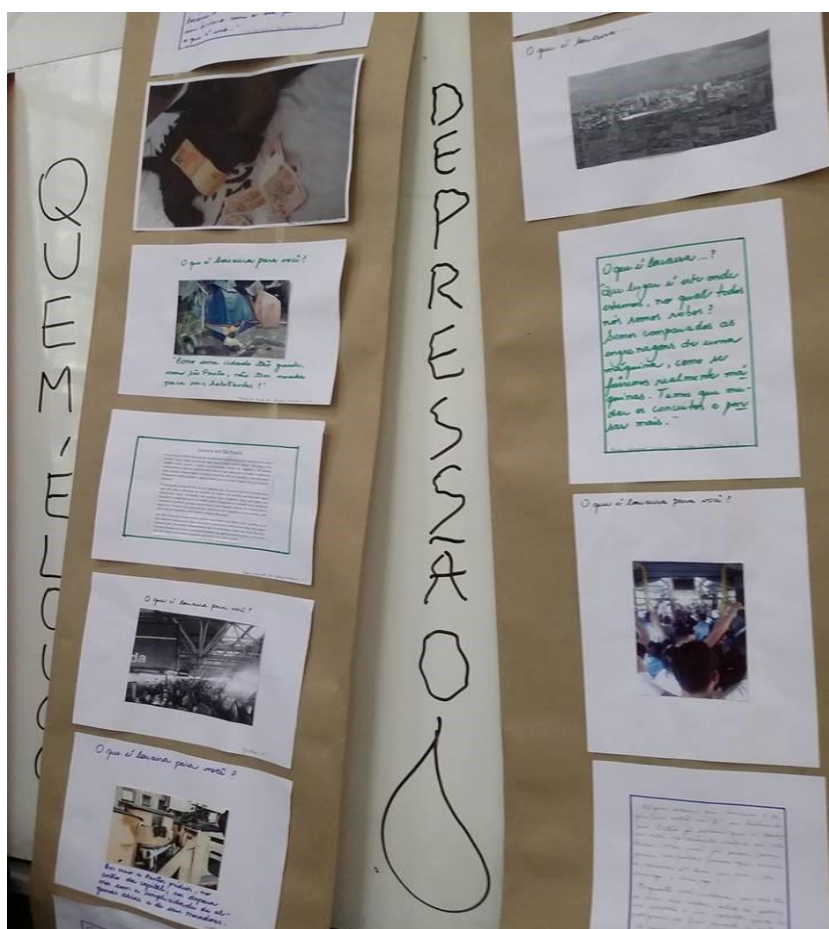


FIGURA 3 - PRODUÇÃO DE PAINÉIS COM CITAÇÕES, FOTOS, DEPOIMENTOS



FIGURA 4 – PRODUÇÃO DE XILOGRAVURAS

A segunda foi realizada no primeiro semestre de 2015. O projeto foi calcado na “construção do imaginário popular”.



FIGURA 5 - AULA EXPOSITIVA SOBRE MITOLOGIA GREGA



FIGURA 6 - PARTE DA EXPOSIÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL SOBRE "OS HERÓIS CONTEMPORÂNEOS"



FIGURA 7 – ÁRVORE GENEALÓGICA PRODUZIDA PELOS ALUNOS

Primeiramente, durante quatro semanas, os bolsistas e professor supervisor discutiram, pesquisaram e elaboraram uma sequência didática para a execução do projeto. A aplicação consiste em três etapas: conceito, pesquisa e execução.

1. Conceito – Os alunos aprenderam conceitos básicos de filosofia e estética para começarem desenvolverem o projeto no plano teórico sem maiores dificuldades.

2. Pesquisa – Nesta fase, os alunos realizaram pesquisas relacionadas ao projeto proposto pelo PIBID, a partir do conceito teórico planejado, em diversas fontes: livros, jornais, internet, revistas, etc.

3. Execução – Foi a última parte do planejamento no qual os alunos imbuídos dos conceitos teóricos puderam expressar-se artisticamente na forma de telas, fotos, de filme, peças de teatro, quadrinhos, músicas, obras literárias e ideias do gênero.

Após a finalização da aplicação, o projeto foi apresentado na escola, o que explicita a ideia de compartilhamento.

Podemos observar que estas duas ilustrações das intervenções são o coroamento de uma aprendizagem significativa para os alunos do ensino médio à medida que vários dos elementos do conceito são perceptíveis: os subsunçores de Ausubel, a disposição, a consciência do propósito das tarefas a serem executadas, o encorajamento dos estudantes e seu consequente protagonismo, conforme nos salienta Coll; a experiência subjetiva e a congruência que só pode existir em uma verdadeira parceria entre professor, licenciandos e alunos, conforme nos aponta Rogers.

Neste sentido, não foi possível dissociar a importância do papel docente: o de desafiar os alunos. Por isso, o planejamento e a organização das atividades, conforme salienta o item C das ações previstas no PIBID\Filosofia se tornam imprescindíveis. Aqui há a verdadeira articulação entre a academia e a práxis docente e um esclarecimento ímpar para a compreensão do processo educacional.

Com o planejamento destas intervenções, construímos nossa própria forma de “desequilibrar” as redes neurais dos alunos, a fim de provocar a “instabilidade cognitiva”. Planejar uma aula significativa implica, buscar formas criativas e estimuladoras de desafiar as estruturas conceituais dos alunos. Essa necessidade nos poupa da tradicional busca de maneiras diferentes de “aprender a matéria”. (SANTOS, 2013, p. 66).

3.3. Produções dos Licenciados

A fim de contemplar as outras ações previstas do Programa, tais como a escrita de trabalhos acadêmicos, a participação de congressos e eventos – tópicos I e K, selecionamos algumas das produções acadêmicas no período recortado para este trabalho.

Em 2015, os bolsistas e professor coordenador do projeto, participaram da comissão organizadora do II Encontro Nacional do PIBID\Filosofia, realizado na UFABC entre os dias 01 e 03 de junho do ano em questão. O trabalho “DESAFIOS DA DOCÊNCIA: Cristalização e plasticidade, limites e potencialidades no ensino de

filosofia e a aplicabilidade do PIBID” objetivou compreender o universo da docência como um espaço compósito e os limites e potencialidades do PIBID\Filosofia\Mackenzie diante do projeto – o ensino de filosofia por meio da sensibilização estética.

A edição 66 da **Revista Pandora** (ISSN 2175-3318), teve a sua temática inteiramente voltada ao PIBID. Publicada em agosto de 2015, com o título “Os impactos do PIBID na Universidade: uma experiência de criação de material didático-pedagógico na disciplina Oficina de Práticas Pedagógicas I”. Esta edição contou com artigos de bolsistas, que em seus artigos, expuseram as produções efetivadas no decorrer do projeto. As produções publicadas pelos pibidianos, estão todas relacionadas à produção de jogos que serviram de ferramenta para o ensino de filosofia. Alguns bolsistas expuseram em seu artigo o jogo online que produziram cujo a temática é a história da filosofia. Jonatan Teixeira Alves, mostrou em sua publicação a produção do “Dominó de Silogismos”, um jogo que tem como objetivo facilitar o ensino de lógica.

No ano de 2016, os alunos participaram do Seminário Interno do curso de Filosofia. Apresentaram a palestra cujo tema foi: PIBID - DESAFIOS E REALIZAÇÕES. O trabalho contou com a apresentação do programa de iniciação à docência para os demais alunos do curso de filosofia e visitantes. Ex-pibidianos e atualmente professores da rede pública e particular, participaram depondo sobre a sua atuação na docência e a contribuição do PIBID na sua formação.

Ainda em 2016, ocorreu a II Mostra do PIBID da Escola Estadual Major Arcy, com o tema “Reconstruindo Paradigmas”. Com uma intensa programação que incluía a apresentação de todos os projetos de PIBID, realizados naquela escola, O PIBID/MACKENZIE apresentou todas as atividades até aquele momento realizadas com as turmas de ensino médio.

Ora, tais publicações nos remetem novamente ao conceito de aprendizagem significativa e aos objetivos do PCN de filosofia, promovendo uma verdadeira articulação entre a academia e a práxis. Em segundo lugar, retomamos as ideias do protagonismo estudantil – que não se limitou apenas à assimilação dos conteúdos específicos da disciplina, mas pudemos ousar, no sentido de refletirmos a respeito da docência e propusemos a criação de novas as práticas, como a criação de jogos dentro e fora das salas de aula da licenciatura, conforme Revista

Pandora 66. Este processo fez florescer em cada um de nós a busca pelo aprimoramento pessoal – a ser desenvolvido no próximo tópico deste trabalho.

3.4. Relato de Experiência

Nada melhor para a explicitação de um conceito do que 'ilustrar como exemplo', conforme nos salienta SANTANA (1979). Portanto, neste momento que se abre pretendo discorrer sobre a minha própria aprendizagem significativa – e, por conseguinte, peço permissão para não falar agora na primeira pessoa do plural, como viemos fazendo até o presente momento deste trabalho, mas colocar as minhas experiências pessoais, como ex-pibidiano e agora professor do ensino médio.

Achamos pertinente inserir este relato pois, conforme aponta o PCN de Filosofia, lemos:

O ensino de filosofia pode contribuir, portanto, para 'plano pessoal-biográfico', uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos pode ser muito importante na compreensão de determinadas vivências, sem falar, é claro, da riqueza que o imenso panorama filosófico tem a oferecer como contribuição na tarefa de construir uma (ou reconhecer-se numa) visão do mundo cujos pressupostos busquem fundamentar-se de modo refletido, crítico. (...) reconhecer suas capacidades, potencialidades e dificuldades; abrir-se para as diferenças discursivas e habilitar-se a aprender com argumentos morais, entre tantas outras coisas. (MEC, 1999, p.58)

Cursando o segundo semestre da graduação, procurei uma escola para que pudesse cumprir o estágio obrigatório requisitado pela Universidade. Cheguei até a uma escola estadual, situada na periferia de Taboão da Serra – SP, foi também a escola que cursei o ensino fundamental e médio.

Ao conversar com o então diretor da unidade escolar sobre todas as questões burocráticas referentes ao estágio, fui surpreendido quando o mesmo me perguntou: "estamos com uma enorme carência de professores eventuais aqui na escola, você não tem interesse de se tornar um professor eventual e fazer parte do nosso corpo docente?" Em um primeiro instante, fiquei assustado e ao mesmo tempo entusiasmado com o convite, prontamente agradei a oportunidade e prometi que iria pensar sobre o assunto. Inteiramente inseguro com a possibilidade, conversei muito com os meus pais – que também atuam na área da educação – e

com alguns professores da universidade. Todos me encorajaram a assumir o desafio. Foi então que no dia 5 de setembro de 2013, iniciei minha trajetória como professor.

Os dias como professor eventual foram difíceis. Era um tanto desafiador trabalhar uma sequência didática com as salas, já que ao entrar em uma turma, dificilmente saberia quando retornaria, pois, o professor eventual só entra em sala quando o professor titular falta, sem contar, que no imaginário popular, uma aula ministrada por um professor eventual, representa algo com mínima possibilidade de atividade. Como promover uma aprendizagem significativa em esporádicos 50 minutos de aula?

A solução que encontrei foi a elaboração de um plano de ensino, baseado nos temas transversais contidos nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os temas em questão, são todos relacionados à cidadania e felizmente gerou bastante interesse nos alunos. As aulas eram bastante dinâmicas e interativas. Apesar da pouca regularidade das aulas, conseguimos alcançar resultados certamente muito além do esperado, pois falávamos de assuntos que estavam diretamente presentes no cotidiano dos alunos. Em outras palavras, as aulas eram apenas uma teorização da vida real de cada um deles.

Por conseguinte, a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível do ensino for, estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver. (ROGERS, 1999, p.330).

No início de 2014 surgiu a primeira oportunidade de assumir como professor titular uma turma de filosofia, todavia, em outra unidade escolar. Passei a lecionar em outra escola estadual, situada no mesmo município. Os desafios aqui eram outros e bem maiores que os anteriores. Eram quatro turmas de ensino médio no total, duas salas de primeiro ano e duas do segundo ano. Para ambas as turmas havia escassez de material didático. Havia poucos livros didáticos, e por este fato, fiquei responsável por organizar o rodízio dos livros. Este não era o único obstáculo.

Encontrei as turmas de segundo ano inteiramente desestimuladas. Os próprios alunos descreviam uma experiência traumatizante com as aulas de filosofia no ano anterior, resultado de uma aprendizagem mecânica. Não havia estímulo para aprendizagem. Com estas turmas, os meus esforços não foram apenas apresentar

os conteúdos propostos, mas os primeiros esforços se deram na tentativa de promover a compreensão da finalidade do aprendizado.

[...] o aluno constrói significados relativos aos conteúdos escolares como resultado de uma dinâmica interna própria, mas a natureza cultural dos conteúdos marca a direção na qual esse processo deve ser orientado a partir do exterior, através da intervenção do professor. O aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, mas é o professor quem, com a sua intervenção, determina que as atividades das quais o aluno participa possibilitem uma orientação adequada do processo de construção, assim como um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos. (COLL, 1998, p.78).

Já com as turmas de primeiro ano, os esforços principais se deram na criação de subsunçores. Os alunos ingressantes do ensino médio, já dispunham de uma base de conhecimento em disciplinas que estavam presentes em boa parte da sua trajetória escolar, como as disciplinas de português e matemática. Porém, é um tanto quanto conflituoso para os alunos, chegar ao novo ciclo escolar e encontrar um significado para uma disciplina inteiramente nova. Então, dediquei meus esforços na construção de fortes subsunçores, para promover uma aprendizagem significativa. A produção de histórias em quadrinhos (HQ's) foi a ferramenta escolhida.



FIGURA 8 - PRODUÇÃO DE HQ'S – MITO DE ATLAS

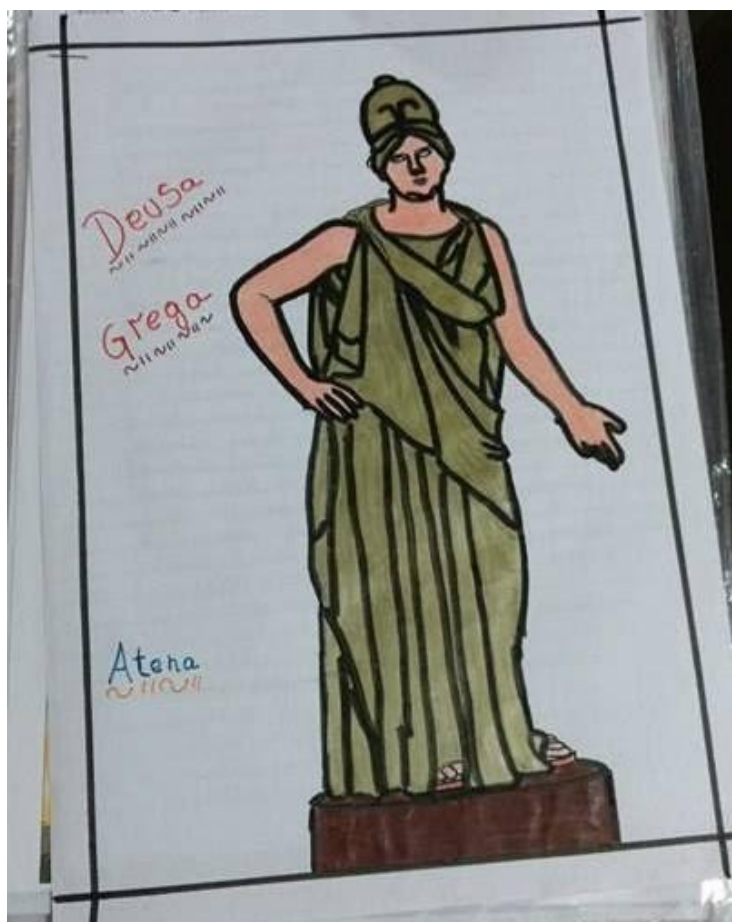


FIGURA 9 - PRODUÇÃO DE HQ'S – MITO DE ATENA

A proposta curricular previa que trabalhássemos em sala de aula com o eixo “A Filosofia e outras formas de conhecimento: mito, senso comum, ideologia, religião, arte, ciência”. Não obstante, parecia uma tarefa bem complicada conseguir com que os alunos entendessem de modo efetivo a distinção entre o caráter do pensamento mítico e a filosofia. Doravante, após uma aula expositiva sobre a definição e as características do mito, propus à sala que se dividissem em duplas, escolhessem um mito grego e a partir disto, produzissem uma história em quadrinhos retratando o mito e posteriormente realizassem uma breve apresentação para a turma.

O objetivo principal aqui, não era apenas que os alunos conhecessem as narrativas, mas sim que conseguissem visualizar na produção proposta, todas as características presentes no mito. A atividade foi um sucesso, todos os alunos participaram diretamente das produções das HQs, e mais do que isso, conseguiram compreender de modo claro e distinto aquilo que lhes fora proposto. Com a

apropriação desses subsunçores, o aprendizado dos conceitos seguintes – as características do pensar filosófico e a definição de filosofia - foram facilmente absorvidos.

Em junho de 2014, concomitante as aulas na escola estadual, passei a lecionar em um colégio particular, instituição que leciono até hoje. Nesta unidade de ensino, não há problemas de falta de estrutura. O desafio que agora se apresentava a mim eram: O ensino de filosofia no ensino fundamental e no ensino médio, o sistema de ensino adotado pela instituição.

A disciplina de filosofia está presente na proposta curricular do colégio a partir do 6º ano do ensino fundamental II. Quando fui convidado para assumir as turmas de ensino fundamental, em um primeiro momento me assustei. Lecionar filosofia para turmas do ensino médio já é um tanto quanto complexo, pensar na mesma atividade para o ensino fundamental, representou uma grande insegurança para mim. Foi preciso repensar as formas de abordagem do conteúdo. Optei em adotar uma sequência didática baseada em "eixos temáticos", objetivando abordar questões do universo dos alunos. Em inúmeros momentos as aulas dispõem de um caráter lúdico e o diálogo permanente com as linguagens artísticas, são ferramentas importantes no processo de ensino aprendizagem.

Nas turmas do ensino médio, o sistema de ensino adotado pelo colégio representa um grande desafio para a aprendizagem significativa. O material escolhido inteiramente apostilado, junto ao grande número de exercícios, poucas aulas semanais, as inúmeras avaliações (internas e externas) e muitos prazos a cumprir, caminham muito próximos de uma temida aprendizagem mecânica.

As ações que tenho tomado para promoção da aprendizagem significativa, consistem basicamente na promoção do processo de ensino aprendizagem e não arbitrários, além de exercer fomentar dentro do espaço escolar condições facilitadoras para o aprendizado. Conforme poderemos constatar através do relato de uma estudante do segundo ano do ensino médio, as aulas de filosofia têm disposto de um caráter significativo.

A disciplina de filosofia é bem extensa e cansativa, mesmo que para a maioria a matéria seja de difícil entendimento, você tenta explicá-la de um jeito que todos entendam. O método que utiliza, o de relacionar o conteúdo com algo que presenciamos no nosso cotidiano. Entender as meditações de Descartes, ou o mito de caverna de Platão sem usar o seu método de comparar com o nosso

dia a dia, não seria tão fácil como foi. E acredito que, caso eu me torne professora de filosofia um dia, com certeza usarei esse método com os meus alunos. (Aluna do 2º Ano Ensino Médio).

Toda experiência que vivenciei enquanto bolsista do PIBID, certamente foram fundamentais em minha construção e na práxis enquanto docente. Os impactos do programa se manifestam efetivamente, no dia a dia, dentro de sala de aula, nas aulas em que tenho o privilégio de ministrar.

Nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa, é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos. Isso significa dizer que quanto mais sabemos, mais temos condições de aprender. (SANTOS, 2013, p. 66).

Ao preparar uma aula, minha preocupação não se limita apenas em pensar em maneiras de expressar o conteúdo de modo claro, mas também em tentar encontrar um possível ponto de intersecção entre a realidade do educando e o conteúdo proposto, algo que aprendi de modo prático enquanto participante do PIBID, pois a todo instante, somos estimulados a produzir mecanismos e ferramentas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar na contemporaneidade, com gratas exceções, não se manifesta como um ambiente que fomenta aprendizagem significativa. Resultado da crescente visão tecnicista no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, o panorama que contemplamos diariamente nas salas de aula, é distante do ideal. A escola atual não tem obtido êxito na formação de alunos capazes de compreender o mundo, tampouco, integrá-lo na sociedade de modo que ele possa participar de forma crítica (COLL, 1998, p.77-78). Doravante, neste trabalho procuramos demonstrar como o PIBID/Filosofia – Mackenzie tem proporcionado subsídios para o ensino de filosofia significativo.

A aprendizagem significativa só ocorre a partir do instante que o educando passa a enxergar um sentido naquilo que aprende. Para que ela concretize, é necessário que exista um movimento de fora para dentro, entre o aprendiz em

relação ao objeto a ser aprendido. Na visão ausubeliana, este movimento é fundamental estimular a ancoragem dos conteúdos aprendidos. Rogers, aponta que esse movimento é proveniente do interesse do aluno em função do êxito de seus anseios pessoais. Já para Coll, o que se relaciona a este movimento, é a intenção do educando em aprender. Neste sentido, o PIBID tem se colocado como um diferencial no processo ensino-aprendizagem, pois se coloca como um programa que atende aos três grandes eixos no que tange à educação: ensino, pesquisa e extensão – eixos que puderam ser facilmente observados ao longo deste trabalho.

No caso do PIBID/Filosofia/ Mackenzie/Capes, pudemos perceber através da exposição das intervenções realizadas pelos bolsistas em conjunto com os professores supervisores, a proposta de utilizar a sensibilização estética como instrumento de ensino-aprendizagem, proporciona aos educandos a aquisição de novos significados.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso abr\2017.

CILENTO et all. **Revisitando A Trajetória Do Pibid: Potencializando Saberes E Práticas Docentes No Curso De Filosofia Da Universidade Presbiteriana Mackenzie**. Texto a ser apresentado no III Encontro Nacional do PIBID | Filosofia em Natal – RN, em junho de 2017.

COLL, César, EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

REVISTA PANDORA BRASIL. **Os impactos do Pibid na Universidade: uma experiência de criação de material didático pedagógico na disciplina Oficina de Práticas Pedagógicas I**. São Paulo, nº 66. Agosto, 2015. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao66.htm. Acesso em maio/2017.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidade de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2013.

SANT'ANNA, Flávia Ma. **Microensino e habilidades técnicas do Professor**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p.57-74, jan./abr. 2010.

É PROIBIDO FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO SE PROHÍBE FILOSOFAR EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Erica Cristina Frau⁵

Resumo: O ensino de filosofia no nível médio pode se dar por diferentes caminhos. O presente artigo tem como objetivo fazer inferências sobre a impossibilidade do filosofar na sala de aula, considerando que existe uma filosofia maior que proíbe o seu desenvolvimento. Segundo Deleuze e Guattari, filosofar é a arte de criar conceitos, sendo assim, para que o professor de filosofia consiga promover este devir é necessário resistir às normas e regras estabelecidas pelos fluxos das avaliações finais do ensino médio. Esta resistência se dá por meio de um caminho alternativo, onde o filosofar pode impossibilitar o cumprimento das metas que evidenciam as aprendizagens dos conteúdos que são cobrados nos exames vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Essa dicotomia pode evidenciar que é proibido filosofar no ensino médio, pois, mesmo com a permanência da disciplina na grade curricular garantida pela lei, ao fomentar o filosofar, o professor pode ficar sem tempo para contemplar toda lista de conteúdos, competências e habilidades previstas nos documentos oficiais federais e estaduais.

Palavras chaves: Devir; Ensino Médio; Filosofar.

Resumen: La enseñanza de filosofía en el nivel medio puede darse por diferentes caminos. El presente artículo tiene como objetivo hacer inferencias sobre la imposibilidad del filosofar en el aula, considerando que existe una filosofía mayor que prohíbe su desarrollo. Según Deleuze y Guattari, filosofar es el arte de crear conceptos, siendo así, para que el profesor de filosofía consiga promover este devenir es necesario resistir las normas y reglas establecidas por los flujos de las evaluaciones finales de la enseñanza media. Esta resistencia se da por medio de un camino alternativo, donde el filosofar puede imposibilitar el cumplimiento de las metas que evidencian los aprendizajes de los contenidos que se cobran en los exámenes vestibular y del Examen Nacional de la Enseñanza Media - ENEM. Esta dicotomía puede evidenciar que está prohibido filosofar en la enseñanza media, pues, aun con la permanencia de la disciplina en la red curricular garantizada por la ley, al fomentar el filosofar, el profesor puede quedarse sin tiempo para contemplar toda lista de contenidos, competencias y habilidades previstas en documentos oficiales federales y estatales.

Palabras claves: Devenir; Enseñanza Media; Filosofar.

⁵ Faculdade de Educação – UNICAMP. E-mail: <ericafrau@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no nível médio pode ser compreendido, hoje, como o cumprimento da lei, mesmo sem termos o conhecimento do seu lugar na grade curricular do novo ensino médio⁶. Mas, também pode ser compreendido como um acontecimento que possibilita o filosofar.

Mas, o que é filosofar afinal? Segundo Deleuze e Guattari “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 8) é de acordo com esta perspectiva filosófica que desenvolveremos o artigo. Isto porque, buscamos compreender como os docentes têm desenvolvido a atividade de produção conceitual, promovendo a experiência de se pensar filosoficamente no nível médio. O filosofar manifesta-se como exercício de pensar, de pensar por si mesmo, cujo pensamento produzido se dá a partir da contribuição da pedagogia do conceito, onde a atividade do filósofo implica uma dimensão de criação, de criação de conceitos.

O ensino de filosofia encontra-se territorializado no sistema educacional e na sociedade de controle⁷, apresenta-se por meio das leis, dos documentos oficiais federais e dos currículos estaduais que orientam e instituem as normas sobre o ensino de filosofia no nível médio. Cada vez que ocorre uma mudança no sistema educacional como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio aprovada pela lei 13.415 em fevereiro de 2017, o ensino de filosofia se reterritorializa, capturando o novo cenário.

Acontece que o ensino de filosofia, garantido por lei no nível médio, não assegura o que compreendemos por filosofar, pois a sua presença na grade curricular visa atender demandas que têm como objetivo fluxos comerciais voltados para exames vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, onde a

⁶ A lei 13.415/2017 altera a LDB 9.394/1996. “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.” O ensino de filosofia encontra-se na dependência da publicação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, para saber qual será o seu lugar no ensino médio, pois a única informação concreta sobre sua continuidade encontra-se presente no “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”

⁷ O termo sociedade de controle foi utilizado por Deleuze para demonstrar que estamos deixando para trás as sociedades disciplinares de Foucault, no artigo “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. (DELEUZE, 1992, p. 219 - 226)

filosofia se transforma em mais uma mercadoria. O fato de a disciplina filosofia estar presente nos currículos oficiais não garantem o seu trato filosófico. Sendo assim, Renata Aspís e Silvio Gallo destacam:

[...] A questão do ensino de filosofia precisa ser tratada filosoficamente; Deleuze e Guattari falaram em uma “pedagogia do conceito”: devemos aprender a trabalhar com o conceito, devemos ser aprendizes e artesãos no ofício filosófico. Em *O que é a Filosofia?* eles afirmaram que apenas uma pedagogia do conceito pode salvá-lo de seus extremos: um enciclopedismo que encerraria a filosofia em si mesma, sem abrir-se ao mundo; e o trato comercial do conceito, sua transformação em mais uma mercadoria que, ao contrário, seria sua perdição por uma mundanização excessiva. (ASPIS e GALLO, 2009, p. 64)

Atualmente, as propostas existentes engessam o ensino de filosofia, mesmo considerando que os documentos oficiais servem para orientar o ensino e não para determinar o que deve ser ensinado. Estes documentos apontam fluxos sobre o desenvolvimento de uma série de conteúdos, competências e habilidades que precisam ser desenvolvidos com os educandos, para, no final do processo, avaliar as aprendizagens. Neste ensino é preciso repetir os moldes, oferecer o mesmo ensino padronizado para atender as demandas do sistema educacional e da sociedade de controle.

1. É PROIBIDO FILOSOFAR

A partir desta construção, é possível formular a hipótese de que é proibido filosofar no ensino médio. Desta construção surgem alguns questionamentos como: Por que é proibido? Que filosofar é proibido? O que se proíbe? No entanto, quando afirmamos que é proibido, não estamos dizendo que filosofar é um ato ilegal ou ilícito. A intenção do artigo é apresentar alguns dados concretos sobre a hipótese, investigando as ações que impossibilitam o filosofar e que revelam as inquietações desta proibição.

Estas condições partem dos fluxos canalizados que compõem os currículos oficiais que parametrizam o que minimamente deve ser ensinado-aprendido, engessando e regrido o que deve e pode ser ensinado dentro de cada bimestre ou trimestre do ano letivo. A partir destes fluxos surgem os materiais didáticos que precisam estar em consonância com os currículos para serem aprovados no

Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, pois somente aqueles que se encontram dentro dos “moldes” serão distribuídos gratuitamente na rede pública e comercializados na rede privada.

Outro fluxo resultante deste processo se faz presente nos conteúdos exigidos nas avaliações, tanto as internas que são aplicadas pelos docentes, no decorrer do processo, para verificar a aprendizagem dos discentes, quanto as que fecham o ciclo do ensino médio, como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os vestibulares.

Para que o ensino de filosofia no nível médio contemple a demanda destes fluxos é preciso priorizar alguns procedimentos, trabalhar com conteúdo, competências e habilidades padronizados, ao invés de fomentar o acontecimento do filosofar na sala de aula. Todo esse processo de repetição, passando pela linha do tempo da história da filosofia, abordando correntes filosóficas e os temas mais recorrentes nos últimos exames, parece proibir o filosofar.

2. OS PARÂMETROS E AS ORIENTAÇÕES

O primeiro documento oficial federal, desde a publicação da LDB 9394/1996, que parametriza o ensino de filosofia no nível médio é o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, neste encontramos a informação que “do ponto de vista das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1º destaca-se: o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (inciso III).” (BRASIL, 1996, p.45). Neste, podemos perceber que tanto a Filosofia, quanto a Sociologia encontram-se a serviço do desenvolvimento da cidadania, sendo que não fica claro quais os conhecimentos da Filosofia são necessários para atingir a finalidade proposta. O que fica evidenciado no texto é o fato do docente ter que “fazer um esforço para recortar, do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que imediatamente precisam e podem ser trabalhados no Ensino Médio” (BRASIL, 1996, p.45), e esta informação não aponta para direção alguma.

O documento apresenta também algumas indagações sobre “que Filosofia ensinar? que conhecimentos são necessários? e de que concepção de cidadania estamos falando?” (BRASIL, 1996, p.48), revelando-se por meio de muitas

indagações e indicando questionamentos que fomentam o pensamento sobre que competências e habilidades devem ser desenvolvidas nas aulas de Filosofia. Com a intenção de auxiliar os docentes na atuação filosófica neste nível de ensino os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam as competências e habilidades a serem desenvolvidas:

Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 1996, p.64)

Estas competências e habilidades revelam-se interessantes e deixam a escolha docente livre para o desenvolvimento de diferentes conteúdos e temas que podem proporcionar o desenvolvimento da cidadania, no entanto, seis anos depois, o MEC – Ministério da Educação publicou o PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste segundo documento aparecem discussões sobre o trabalho do filósofo-educador para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Este também apresenta eixos temáticos para a elaboração programática das aulas de Filosofia, e destaca que estas "... não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina." (BRASIL, 2002, p. 52). São três eixos temáticos - Relação de poder e democracia, A construção do sujeito moral e O que é Filosofia - dentro de cada um, são apontados temas e subtemas que perpassam por conteúdos específicos e pela história da filosofia, revelando pontos essenciais, embora sem caráter obrigatório.

O terceiro documento, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foi publicado em 2006, apresentando a identidade da filosofia, seus objetivos no ensino médio, suas competências e habilidades, assim como os conteúdos e a

metodologia de trabalho. O documento dialoga com a formação inicial do professor de filosofia e faz conexões com a grade da graduação e a grade do ensino médio pensando na produção filosófica e na transmissão do conhecimento. Apresenta uma lista com trinta conteúdos, sendo estes:

1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) validade e verdade; proposição e argumento; 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) verdade, justificação e ceticismo; 12) o problema dos universais; os transcendentais; 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) a teoria das virtudes no período medieval; 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18) vontade divina e liberdade humana; 19) teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) o contratualismo; 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) idealismo alemão; filosofias da história; 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) marxismo e Escola de Frankfurt; 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (BRASIL, 2006, p.34 e 35)

Esta vasta e desafiadora lista de conteúdos filosóficos é com frequência contemplada pelos exames vestibulares e pelo exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Embora as orientações presentes nos documentos fortaleçam a ideia de que não se trata de um currículo mínimo, a construção dos currículos estaduais e dos materiais didáticos parecem ignorar tal fato. Sendo assim, temos uma disciplina que se encontra presente na grade com uma ou no máximo duas aulas semanais, que acaba tendo que dar conta de mais de 2500 anos de história. Então, o mesmo documento que orienta para o filosofar, acaba "proibindo-o" a partir da indicação de conteúdos que se configuram numa lista de itens cobrados em exames. Não necessariamente

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida. (BRASIL, 2006, p.35)

Mas, como é possível ensinar filosofia e garantir justiça nos processos de seleção diante desta dicotomia? Os três documentos oficiais citados e a cobrança dos conteúdos filosóficos explorados nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM são exemplos do que podemos compreender como o ensino de uma filosofia maior, onde o acontecimento do filosofar fica muito vulnerável e por que não dizer, proibido.

3. DA FILOSOFIA MAIOR PARA A FILOSOFIA MENOR

Enquanto algumas práticas docentes podem ser mera reprodução das regras estabelecidas pelo ensino de uma filosofia maior com o intuito de atingir as metas estabelecidas pelo sistema, levando os estudantes a terem maior êxito no desempenho dos conteúdos de filosofia nesses exames, podemos considerar que é proibido filosofar no ensino médio de acordo com o que foi estabelecido como filosofar neste artigo.

Para exemplificar melhor o que se pretende com a utilização do conceito de uma filosofia maior, podemos observar o apontamento presente no livro *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* de Rodrigo Gelamo, onde apresenta:

A crítica ao fazer maior da filosofia pode ser encontrada na obra *Diferença e repetição*, na qual Deleuze (1968) mapeia os pressupostos do pensamento filosófico. Para ele, existem dois tipos de pressupostos: os objetivos e os subjetivos. Os pressupostos objetivos, utilizados pela ciência e pela filosofia, são supostos em um teorema, em um conceito ou em um problema; sua função é servir de lei, funcionando como aquilo que inquestionavelmente todos deveriam saber. (GELAMO, 2009, p.86)

Gelamo destaca que os pressupostos objetivos da filosofia servem a este fazer maior que conceituamos filosofia maior; em continuidade aponta a necessidade de compreendermos o funcionamento desta, para não nos deixarmos

dominar pela dogmatização que a caracteriza, buscando assim o desenvolvimento da filosofia por um modo menor, onde é possível produzir diferenças. Vejamos:

Poderíamos dizer que, para Deleuze, quando a filosofia se estabelece nessas imagens dogmáticas do pensamento, ou quando o filósofo se vincula às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, ela se enquadra no modo maior de filosofar. Essa vinculação não permite a produção da diferença, seja no pensamento, nos problemas ou nas soluções. No entanto, a filosofia pode ser feita de um modo menor quando problematiza linhas de intensidade que não se vinculam àquilo que uma maioria problematiza, escapando das imagens dogmáticas do pensar. (GELAMO, 2009 p. 96)

Um exemplo sobre esse desejo do que pode ser praticado encontra-se no artigo Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia, de Américo Grisotto. O trecho citado faz referência sobre as possibilidades, os ensaios, as experimentações filosóficas que podem acontecer na sala de aula quando se pretende desenvolver as diferenças e as criações, saindo do maior, operando no que consideramos o ensino de uma filosofia menor:

Em consonância com esta perspectiva, o que se deseja é que a aprendizagem do pensamento filosófico se sirva menos do exercício de verdades comuns a todos e passe a investir muito mais na multiplicidade das abordagens e nas criações, de modo que propostas inusitadas insurjam e liberem as forças do pensamento. Justamente a esse propósito é que se defende que o ato de reter um determinado conteúdo deve ser visto com menos importância do que aquele de uma aprendizagem interessada. (GRISOTTO, 2012, p. 183)

Neste trecho podemos encontrar o exemplo do desejo desse acontecimento que libera as forças do pensamento, que descreve a possibilidade do filosofar nas aulas de filosofia no nível médio, que busca conhecer esse devir que se dá no acontecimento da criação do conceito.

Outro exemplo que podemos apresentar aponta sobre a prática docente. No artigo Formação de Professor de Filosofia: entre o saber e o fazer, Elisete Tomazetti e Simone Moraes destacam reflexões sobre as fragilidades da formação inicial e os possíveis desafios que o professor recém-formado pode encontrar dentro da sala de aula quando fizer acontecer o saber apreendido.

Ao filósofo, formado numa licenciatura, cabe a tarefa de pensar uma pedagogia filosófica. No entanto, didáticas, metodologias, formas e objetos de avaliação não estão separados de uma noção de Filosofia. Essa, em sua singularidade, requer formas e concepções

de ensino também específicas, próprias à possibilidade de se ensinar e se aprender a filosofar. A necessária justificação de um fazer filosófico em sala de aula é, pois, filosófica. Exige o debate e a definição de um dos temas centrais da história da Filosofia: "O que é filosofia?". (TOMAZETTI e MORAES, 2016, p. 748 e 749)

A difícil tarefa para os docentes, sejam recém-formados ou não, encontra-se na complexa relação entre o desenvolvimento das metodologias de ensino, dos recursos didáticos, dos tipos de abordagem, da problematização, das avaliações e do fazer acontecer o filosofar, sobre essa singular especificidade de fazer filosofia e não de repetir a história da filosofia, pois segundo Deleuze "[...] o devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais se desvia a fim de 'devir', isto é, para criar algo novo." (DELEUZE, 1992, p. 211). Nesse sentido, o desafio da possibilidade do devir-acontecimento vai depender da atuação do docente, vai depender das ações e das escolhas para viabilizar o filosofar.

Na sala de aula, a aprendizagem escapa da máquina de controle que é a metodologia de ensino, e no caso específico do ensino de filosofia, a relação ensino-aprendizagem torna-se ainda mais complexa, principalmente quando se busca o desenvolvimento da aprendizagem do filosofar. Esse desenvolvimento escapa do molde, ultrapassando as fronteiras que tentam controlar o ensino, que precisam de regras e formas para não perder o domínio. Nessa complexa relação, a avaliação também pode ser considerada máquina de controle, pois compete a ela verificar a aprendizagem, e em se tratando de aprender a filosofar, avaliar este acontecimento requer a permissão de singularidades ímpares, o que nem sempre é fácil e simples de se executar.

Pensando ainda na frágil ligação que existe entre o ensino e a aprendizagem, e buscando compreender o que é o filosofar no processo de aprendizagem em filosofia, Américo Grisotto resgata a filosofia da diferença e fomenta a criação de conceitos a partir dos pensamentos filosóficos existentes.

No processo da aprendizagem em filosofia, cujo material de manuseio é o legado do pensamento, o que se espera de todo aprendiz é que intervenha por meio da criação. Os signos a que se submete e as singularidades sob sua escolha lhe são únicos, o que lhe permite a inserção de aspectos peculiares em suas construções conceituais. (GRISOTTO, 2012, p. 185)

Segundo Deleuze “[...] a grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos” (DELEUZE, 1992, p. 43), então a partir das construções conceituais que ocorrem por meio da traição da leitura dos clássicos da tradição filosófica “[...] os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada” (DELEUZE, 1992, p. 27). Todo esse processo criativo depende do trabalho desenvolvido dentro da escola pelo professor de filosofia, compete a ele viabilizar ou não o que chamamos de filosofar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no pensamento deleuziano buscamos encontrar o desenvolvimento do filosofar como acontecimento no nível médio, revelando-se como experiência de pensamento, escapando da regra estabelecida pelo desenvolvimento do ensino de uma filosofia maior, promovendo o desafio de fazer com que o estudante de filosofia pense por si mesmo de forma autônoma, sem a intenção de decorar conteúdos filosóficos para ter êxito em exames. No entanto, trata-se de uma busca, pois é sabido que “não é qualquer ensino que cumprirá esse tipo de papel” (GALLO, 2017, p.37), a reprodução de conteúdos e a passagem pela história da filosofia como repetição pode-se afirmar que “será um ensino inócuo e mesmo, arrisco-me a dizer, prejudicial” (GALLO, 2017, p.37), afirma Silvio Gallo em seu artigo Experimentar a filosofia no Ensino médio: o desafio de pensar por si mesmo.

Resistir às proibições é encontrar um modo menor de operar dentro do modo maior, é aproveitar o momento da aula para fazer o devir acontecer. No entanto, o docente que escolher percorrer este caminho, dependendo da forma como atuar, deve saber que ao promover o filosofar pode privar o estudante do ensino médio de tomar contato com os conteúdos que no final do processo serão cobrados nos exames vestibulares e no ENEM, sendo esta ação uma difícil escolha, uma vez que o filósofo-professor, muitas vezes fica dividido entre a possibilidade e a impossibilidade do filosofar dentro dos fluxos da nossa sociedade de controle.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. P. L.; GALLO, S. D. O. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20 jul. 2017.

_____. **Decreto 9.099** de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

_____. **Filosofia no Enem: um estudo analítico dos conteúdos relativos à Filosofia a longo das edições do ENEM entre 1998 e 2011**/Ester Pereira Neves de Macedo. Brasília, DF Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Filosofia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. *Lei 13.415* de 16 de fevereiro de 2017.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Brasília, DF Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 1998.

_____. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 2002.

CERLETTI, A. A. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **O ensino da Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. ed. Trad. Bento Prado Jr. Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GRISOTTO, A. **Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia.** In: ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.179-198, jan./jun. 2012.

TOMAZETTI, E; MORAES, S. **Formação do professor de filosofia: entre o saber e o fazer.** In: Revista Even. Pedagóg. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 744-758, jun./jul. 2016

**DA FILOSOFIA CRÍTICA A CRÍTICA DA FILOSOFIA UNIVERSITÁRIA:
PROVOCAÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA**
FROM CRITICAL PHILOSOPHY TO THE CRITIQUE OF UNIVERSITY
PHILOSOPHY: PROVOCATIONS FROM PHILOSOPHICAL EDUCATION

Tiago Brentam Perencini⁸

Resumo: O propósito geral deste artigo, pensado também à maneira de um exercício espiritual, é repensar o paradigma de crítica no interior do bloco saber-poder que envolve o campo discursivo sobre a formação do professor em filosofia no Brasil. Enuncio e persigo o seguinte problema: De que crítica se fala quando se fala da formação crítica nos discursos acadêmicos em filosofia e que potencialidades nos são dadas para praticar uma maneira outra de exercitá-la nesse projeto de formação? Lanço a hipótese de que o pressuposto da crítica tem sido concebido a partir de um horizonte estritamente epistemológico direcionado tanto para a adequação à normativa estabelecida, quanto para uma concepção restrita de cidadania. Argumento a partir de dois eixos diretivos: (1) Análise arqueologicamente os enunciados de "crítica" dentro do Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo, tendo em vista a ordem discursiva que essa instituição aventa para os demais centros universitários no país e (2) procuro movimentar outras acepções possíveis de crítica na junção ao pensamento de Michel Foucault. Essa disposição exige colocarmos à prova os conceitos, os procedimentos de pesquisa e as atitudes pelas quais trilhamos até o presente um tipo de crítica enunciada como julgamento e emancipação da consciência do outro no interior da Universidade. A partir da presente trilha percorrida, tenho compreendido a educação filosófica como potencialidade existencial, ética e estética que visa uma maior experimentação e transformação de si dentro do campo de formação do professor em filosofia no Brasil.

Palavras-chave: formação universitária em filosofia no Brasil; educação filosófica; crítica.

⁸ Licenciado (2012) e Bacharel (2014) em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista [UNESP] - Campus de Marília, Mestre (2015) e Doutorando em Filosofia e História da Educação no Brasil, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. Professor efetivo da Educação Básica II, na disciplina de Filosofia, da Rede Pública do Governo do Estado de São Paulo desde 2016. Membro da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação e do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, cadastrado junto a ANPOF. Membro Fundador e Conselheiro Administrativo da Associação Brasileira de Terapeutas Integrativos (ABRATIN). E-mail: <tiagaobp@yahoo.com.br>.

Abstract: The general purpose of this article, also thought of as a spiritual exercise, is to rethink the paradigm of criticism within the knowledge-power block that surrounds the discursive field about philosophy teachers education in Brazil. I enunciate and pursue the following problem: What criticism are we talking about when we refer to critical education in academic discourses in philosophy? And which potentialities of practicing another way of exercising it in this education project are we given? I propose the hypothesis that the assumption of criticism has been conceived from a strictly epistemological horizon directed both to the adequacy to established norms, and to a strict conception of citizenship. I argue from two directive axes: (1) I perform an archeological analysis of the statements of "criticism" within the pedagogical project of the University of São Paulo's undergraduate program in Philosophy, considering the discursive order that this institution offers to other university centers in the country, and (2) I seek to move other possible meanings of criticism within Michel Foucault's thought. This arrangement demands that we test the concepts, the research procedures, and the attitudes through which we have hitherto pursued a kind of criticism enunciated as judgment and emancipation of the other's consciousness within the University. From this path taken, I have understood philosophical education as an existential, ethical and aesthetic potential that aims at greater experimentation and transformation of oneself within the field of philosophy teachers education in Brazil.

Keywords: university philosophy education in Brazil; philosophical education; criticism.

1. DA TRAJETÓRIA CRÍTICA NO TEMPO PRESENTE: PENSAR DESDE A UNIVERSIDADE E APESAR DA UNIVERSIDADE

Este texto se escreve à maneira de um *exercício espiritual* (HADOT, 2014)⁹ para repensar o papel da crítica como conceito, procedimento de pesquisa e atitude de formação do professor em filosofia no Brasil. Como exercício espiritual, não se deve esperar dele um tipo de arquitetura teórica mais elevada, mas sim um relato sobre certo tipo de ver e de viver o mundo atrelado ao meu esforço de transformação de existência.

De maneira mais específica, objetivo neste tempo-espço da escrita criar uma espécie de *caderno de notas* em dois movimentos. Primeiro, a tentativa de

⁹ Tomarei emprestada a acepção de *exercícios espirituais*, de Pierre Hadot (2014), que nos provoca a pensar a vida filosófica como uma proposta ao desenraizamento da vida cotidiana mediante práticas que favorecem uma conversão, uma mudança total de visão, de estilo de vida. Nesse sentido, a filosofia antiga se fez não em vias de uma construção teórica, mas como uma formação de si, uma maneira de viver e de ver o mundo, atrelada ao esforço de transformação da própria existência daquele que estabeleceu contato com as práticas cotidianas filosóficas. Tenho perseguido a filosofia como terapêutica partindo desse ponto de vista.

apontar certa deficiência no projeto de formação “crítica” que rege o campo discursivo nos cursos universitários de Filosofia no Brasil. Segundo algumas sugestões a partir de Michel Foucault para repensarmos outro tipo de crítica possível dentro de tais práticas universitárias. Foi no entremeio do planejado na instituição e do acontecido na vida que se potencializou em mim um tipo de experiência de abertura para conferir visibilidade à educação filosófica como potencial de formação crítica que visa a transformação e a experimentação de si.

Na tentativa de contribuir para a produção de pensamento que convoca a minha trajetória como pesquisador em filosofia e em educação no Brasil, persigo a hipótese de que o discurso “crítico, da crítica” dentro dos cursos de formação em filosofia no país tem sido concebido a partir de um horizonte estritamente epistemológico direcionado tanto para a adequação à normativa estabelecida, como para uma concepção restrita de cidadania.

Dito de modo específico, o discurso universitário da “crítica” dentro de tais cursos parece meramente incluído a um projeto de cidadania que visa a ordem discursiva de um sujeito livre, responsável e consciencioso para mera gerência “normal” do mercado de trabalho (USP, s/d; VATTER, 2016). Tenho ventilado nas pesquisas que caracterizam a minha trajetória de formação como o ensino de filosofia de cunho universitário degenerou o apreço à vida e se dirimiu a um apanhado metodológico, conceitual e técnico sobre autores clássicos na história da filosofia (PERENCINI e GELAMO, 2011, 2013; PERENCINI, 2015; PERENCINI e PAGNI, 2016)¹⁰.

¹⁰ Referências as investigações: O “lugar” do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia, sob a orientação de Rodrigo Pelloso Gelamo, de modalidade PIBIC/CNPq (Edital 2010/11 – Processo 145202/2010-0). Também a pesquisa intitulada O Ensino de Filosofia no Brasil: A recepção e o seu debate nos periódicos brasileiros, sob o fomento da FAPESP [Processo 2011/21785-0], na modalidade Iniciação Científica, investiguei a recepção do debate sobre o ensino de Filosofia em mais 10 periódicos brasileiros. No mestrado, desenvolvi a pesquisa nomeada O ensino de filosofia no Brasil: A sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968 [FAPESP Processo: 2012/21672-4], onde procuro fazer um resgate da formação discursiva do debate acadêmico do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade brasileira. O material de análise foram 41 periódicos das áreas de Educação e de Filosofia publicados durante o período de 1930 a 1968. A pesquisa que Pagni e eu temos efetuado no momento é o doutoramento em andamento. Partimos da hipótese de que a formação acadêmica do professor em filosofia no Brasil foi amplamente efetuada a partir da institucionalização da filosofia na esfera escolar, restringindo a sua exercitação ao aparato de ensino que se fundamenta na concepção técnica de história, leitura e escrita de texto, em que aprender filosofia torna-se o reconhecimento, aplicação e avaliação de tais especificidades. Este projeto não

A motivação maior para repensar o ideário da crítica dentro da formação em filosofia deu-se a partir de minha percepção como egresso de um curso tradicional de filosofia e como doutorando em educação. Esta trajetória acadêmica sugere a percepção de que vivemos hoje certa *crise epistemológica* dentro do campo de formação universitária, que tem promovido não apenas uma ausência plena de sentido sobre a prática filosófica na universidade, mas certo esgotamento de possibilidades sobre o que significa ser professor de filosofia (ainda) hoje. É na oportunidade da crise que cabe repensar novos modos de vida que se atravessam para novas perspectivas críticas.

Para fundamentar este ensejo no presente texto, tomo como material de análise um *arquivo* que orienta a Universidade como instituição formadora em filosofia no Brasil: O Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da USP, dada a sua importância histórica e geográfica dentro da produção de saberes-poderes que legitimaram a Universidade como instância formadora no Brasil. Pretendo, na análise do presente arquivo, promover certo tipo de *leitura arqueológica* a fim de diagnosticar como o pressuposto da crítica se restringe a uma ordem discursiva maior, que é a sua fundamentação como julgamento e hierarquia, degenerando outras experiências possíveis dentro da Universidade.

O sentido da *leitura arqueológica* será no propósito de identificar e descrever em que medida os enunciados da "crítica" apareceram no documento como conceito e projeto de formação. Tais inscrições possibilitarão uma compreensão maior sobre a presença da crítica enquanto uma formação discursiva que ampara os jogos de verdade sobre o saber universitário direcionado o eixo de formação para certo jogo de poder. A análise do saber não ocorre em termos de estrutura, de onde se poderia verificar uma verdade e uma falsidade, mas sim na identificação sobre o que foi *dito verdadeiramente*¹¹ a seu respeito (PERENCINI, 2015).

constará nas referências bibliográficas, pois a pesquisa está na fase de reelaboração de projeto e não há ainda uma divulgação expressiva de resultados.

¹¹ O analista do saber recorre ao discurso para efetivar o seu ofício. Acerca do discurso, não há verdadeiro e falso, mas um *dizer verdadeiro*, que pode ser definido com Paul Veyne (2011, p.25) na seguinte passagem: "Os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e se fará sorrir um século mais tarde".

O passo seguinte será conferir atenção a um tipo de crítica que não se insere no sujeito e na consciência moderna, mas que se embrenha na possibilidade de experimentação de si, na atenção ao tempo presente e na atitude como potencialidade ética para agir no mundo. Dado o curto espaço que acompanha a configuração deste texto, atarei-me a noção de crítica como compreendida em Michel Foucault a partir de uma conferência sua proferida em 27 de maio de 1978 e nomeada *Qu'est-ce que la critique?* [*O que é a crítica?* - 1990] como noção potencializadora para pensar outra formação possível, que flerta com a educação filosófica.

Ainda que este texto cumpra certa exigência teórica, vale a nota de que o recurso a Michel Foucault se entremeia a uma espécie de *trilha perversa* que já há alguns anos tenho percorrido dentro e fora da Universidade. Neste caminho, tenho sido povoado por certos *intercessores* visíveis e invisíveis que me tem alertado sobre um caminho outro em que a razão ou a linearidade do tempo não conseguiria chegar.

Da parte visível da Universidade, devo a minha gratidão a Pedro Angelo Pagni, orientador de doutoramento. A nossa relação cobra-me um olhar atento para a *educação filosófica* como tipo de campo transversal ao ensino de filosofia e que me tem conduzido para a busca de uma investigação ética e estética da intersubjetividade na formação do professor em filosofia no Brasil. Da parte invisível e exterior à Universidade, faz alguns anos que tenho sido atravessado como um *a(u)tor* que cruza com redes de afetos, fe(i)tiches¹² e formações comunitárias que não se encontram no campo da educação formal¹³.

Tais tessituras de minha experiência, acompanhado da provocação filosófica encontrada em Michel Foucault, alertaram-me para a necessidade de pensar um outro tipo de crítica que não se materializa no primado da consciência, da razão

¹² Termo caricato empregado por Bruno Latour (2002), que sintetiza a combinação de “feito” (*fait*) e “fetico” (*fétiche*), em francês, *faitiches*, mostrando, paradoxal e ironicamente, que a modernidade também estabeleceu os seus feitiços e os fetiches perante os objetos e rituais.

¹³ Por certa gratidão espiritual a estes acontecimentos que a vida me trouxe, faço menção especial à formação nada oficial que tive quando fazia parte de uma trupe de palhaços, ou através dos educadores populares (terapeutas integrativos, benzedeiras, raizeiros, magos, bruxos, etc.) com quem cruzei, ou dos círculos Sagrados que já participei, ou mediante a experiência com a planta sagrada e professora *ayahuasca*, que me atentou para outras formas de conhecer e de me relacionar com a vida, o real, o humano e o imaginário (ALBUQUERQUE, 2014).

ou do esclarecimento. Ensaiei este pensamento neste texto, mesclando acontecimentos vitais e aportes teóricos no propósito de exercitar-me na invenção e procurando pistas para pensar o seguinte problema: *De que crítica se fala quando se fala da formação crítica nos discursos acadêmicos em filosofia e que potencialidades nos são dadas para praticar uma maneira outra de exercitá-la nesse projeto de formação?* Espero conseguir apontar como a crítica converteu-se no instrumento de saber que legitima poderes e que pouco contribui para pensarmos a relação entre a filosofia e a vida.

2. A TRADIÇÃO CRÍTICA NO PROJETO DE FORMAÇÃO EM FILOSOFIA NO BRASIL

O discurso da crítica acompanha toda a formação do estudante, professor e pesquisador em filosofia no Brasil. Isso pode ser verificado tomando como base o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da USP¹⁴, que será o arquivo central a ser analisado como *diagnóstico de formação* tanto por ele se configurar como um texto balizador das prioridades assumidas pela Instituição, quanto por ser a própria USP aquela que norteou historicamente o que se consagrou nomear “filosofia acadêmica” no país.

Encontramos logo nas primeiras linhas do presente arquivo a “formação técnica e crítica” alinhada como objetivo geral de formação:

A graduação em Filosofia visa a uma *formação técnica e crítica do estudante*, por meio do estudo aprofundado da História da Filosofia e dos temas que são os eixos da reflexão filosófica, tanto os legados pela tradição, quanto os vinculados as questões contemporâneas” (USP, s/d, p. 1, *itálico meu*).

Cabe a indagação sobre o que, afinal, se entende por crítica a partir da importância que confere a ela este “projeto de formação”?

Para responder a essa pergunta, identificarei os enunciados sobre a crítica, que estão presentes no Projeto Pedagógico, e descreverei certa *regularidade*

¹⁴ De acordo com a Deliberação CEE nº99, de 24/05/2010. Documento composto por 123 páginas e que compreende também os planos de ensino das disciplinas ministradas na referida instituição. Muito embora a vigência do documento conste entre o quinquênio de 2012 a 2016, não se encontra ainda atualizado na página da instituição até a presente escrita deste texto. O documento pode ser encontrado na íntegra a partir deste endereço eletrônico: <http://filosofia.fflch.usp.br/departamento/projetoacademico>.

discursiva que estabeleça algum tipo de continuidade entre os enunciados “crítica e formação em filosofia”.

A observação primeira a ser feita é a de que a terminologia “crítica” aparece em 93 citações no arquivo, que conta também com os planos de ensino das disciplinas ministradas no curso, o que sugere a relevância do pressuposto crítico a que se dedica a formação institucional da filosofia. Parte das inscrições são notadas a obras e legados dos autores, sobretudo a Kant, como é o caso do referido exemplo: “uma certa vertente crítica inaugurada em meados do século XVIII e que culmina com a filosofia de Kant” (USP, s/d, p. 41), mas também há menções a um tipo de filosofia crítica a própria razão, como é o caso dos chamados “filósofos da diferença”. Tais notações exercem pouco interesse para o nosso intento em encontrar certa regularidade discursiva, já que não estabelecem uma relação direta com o eixo de formação.

Há, contudo, outro tipo de acumulado entre enunciados que será de extrema importância para esta análise. O primeiro e mais recorrente deles diz respeito ao entrecruzamento entre os enunciados “crítica” e “capacidade”, ou melhor, de que

A capacidade docente decorre da pesquisa e de que o exercício da capacidade crítica, essencial ao filósofo, só se adquire no trato com as formas históricas do pensamento, consideradas na originalidade que as relaciona e diferencia. (USP, s/d, p. 1, itálico meu).

Substantivada como capacidade, a crítica aparece como o *locus de chegada* da maioria, estágio de passagem do menor para o maior, de um não saber para um saber, daquele não dotado de conteúdo ou saber rigoroso, encontrado a partir das formas históricas do pensamento, mas que agora pode ser considerado eficiente na empresa que traz como finalidade a sua faculdade de julgar melhor.

O fragmento abaixo contribui também para a sequência do que indiquei acima:

Formação significa antes de tudo a *assimilação crítica* da informação, e o desenvolvimento dessa *capacidade* é essencial para que o futuro docente/pesquisador possa *refletir de maneira aprofundada* tanto sobre a particularidade do seu trabalho quanto

sobre a totalidade na qual este se insere. (USP, s/d, p. 2, itálico meu)¹⁵.

Nesses termos, a crítica confere ao formado em filosofia uma determinada posse do saber (assimilação crítica da informação) sempre atrelada a um grau mais elaborado e coerente (o desenvolvimento dessa capacidade) que deságua em uma reflexão específica (refletir de maneira mais aprofundada) para pensar tanto os aspectos inerentes ao seu trabalho, como o caráter mais amplo a que este se insere.

Dito nos termos do arquivo, trata-se de uma “rigorosa formação acadêmica e ou de uma formação mais ampla, que se poderia chamar de ‘*reflexão crítica*’” (USP, s/d, p. 19, itálico meu), possibilitando assim que o estudante possa “ampliar seus *parâmetros de pensamento*, de maneira a efetuar a *crítica presente*” (USP, s/d, p. 19, itálico meu). Crítica como capacidade de julgar desde quando tomado o devido contato técnico com uma “rigorosa formação acadêmica”, portanto.

A caracterização geral sobre as especificidades técnica e crítica dessa formação não podem ocorrer pela “*importação não crítica* de novidades europeias” (USP, s/d, p. 4, itálico meu), mas sim “*de forma crítica* e pluralista, a *análise de problemas filosóficos* centrais acerca do conhecimento e da ciência” (USP, s/d, p. 18, itálico meu), que atravessa todas às chamadas grandes áreas da filosofia, como é o caso da “*perspectiva crítica* em relação ao conhecimento produzido no âmbito das ciências humanas se desdobra nos aspectos da crítica da cultura, da crítica da sociedade e da crítica da ciência” (USP, s/d, p. 17, itálico meu), ou da “democracia como objeto de *crítica*, tanto no sentido de *exame* quanto no sentido de buscar reformá-la. De seu *exame crítico* nasceu uma sólida tradição de *reflexão política*” (USP, s/d, p. 45). A já referida rigorosa formação acadêmica ancora uma relevante produção de material para que o estudante amplie tecnicamente o seu parâmetro de pensamento e produza da crítica do presente (USP, s/d, p. 19): “*semeadura crítica* têm sido as traduções de textos de autores relevantes da *reflexão estética*” (USP, s/d, p.19, itálico meu), “cujas obras

¹⁵ Vale a nota de que existe uma referência muito similar a esta na mesma página do referido arquivo: “desenvolvimento dessa *capacidade* é essencial para que o futuro docente/pesquisador possa *refletir de maneira aprofundada* tanto sobre a particularidade do seu trabalho quanto sobre a totalidade na qual este se insere” (USP, s/d, p. 2, itálico meu).

tornam possível entender os desdobramentos, prolongamentos, críticas e reformulações presentes na teoria social contemporânea" (USP, s/d, p. 17).

A formação que trouxe por base a reflexão e o exame não se esgota no plano epistemológico, no sentido de averiguar um conhecimento ou uma teoria produzidos, tampouco se reduz ao cabedal de material produzido a partir de (e para uma) tradição acadêmica, mas empreende-se, sobretudo, para a formação de um ideal maior:

O Departamento de Filosofia tem como *desideratum* geral dedicar-se à formação de *cidadãos competentes em suas avaliações morais e socialmente responsáveis e capazes de agir autonomamente, vale dizer, de maneira crítica.* (p. 4) [...] tal processo de formação, visando, em especial, *criar a necessária massa crítica*, apresentou resultados positivos, embora de qualidade desigual. (USP, s/d, p. 11, *itálico meu*).

O projeto universitário visa, em última instância, criar a necessária massa crítica capaz de formar um tipo de cidadania competente em sua avaliação moral, socialmente responsável e apta para agir autonomamente. É possível, nos termos de uma análise arqueológica, estabelecer o enunciado de "crítica" tanto ao de (a) "exame e reflexão" como uma capacidade superior de julgamento a ser adotada pelo filósofo de formação acadêmica, quanto ao (b) da cidadania como "competência", "responsabilidade social" e "ação autônoma". Devemos, nessa esteira, escavar melhor a que ecos compreende o enunciado de "cidadania" no referido arquivo.

Em sentido amplo, *cidadania corresponde à profissionalização, ou a integração produtiva na comunidade para o mundo do trabalho, tarefa empreendida pela instituição e pela sociedade.* Nos termos do documento:

A profissionalização deverá ser vista, no seu melhor perfil, como um vínculo entre a instituição e a sociedade, se entendermos que a preparação profissional necessita ser governada por parâmetros predominantemente sociais, a fim de que o profissional possa integrar-se produtivamente na comunidade. No caso da universidade pública, essa *vinculação entre profissionalismo e cidadania* deve ser o requisito básico de preparação para o mundo do trabalho. (USP, s/d, p. 2, *itálico meu*).

Em sentido específico, aliando cidadania à formação universitária do egresso em filosofia:

O objetivo é dar ao futuro professor e pesquisador a formação compatível com a tarefa pedagógica, inclusive no que diz respeito

às típicas dificuldades relativas ao ensino da disciplina no Ensino Médio, tarefa essa sempre entendida como *trabalho de emancipação das consciências e da capacitação para uma cidadania efetiva*. (USP, s/d, p.1).

A "capacitação para uma cidadania efetiva" liga-se, para o estudante que exercerá o ofício de professor da disciplina Filosofia no Ensino Médio, ao "trabalho de emancipação das consciências". Não à toa, o mesmo arquivo atribui como

Falência do ensino médio tanto público como privado e do conseqüente não cumprimento dos objetivos que deveriam ser realizados pelo ensino-médio, que *não propicia mais a formação de um cidadão capaz de decidir autonomamente com base num conjunto de conhecimentos considerados básicos*. (USP, s/d, p. 2 e 3, itálico meu).

Agora parece possível descrevermos a regularidade discursiva que atravessa crítica e cidadania como exercícios do graduado em filosofia, tomando nota o seu "projeto de formação", a partir da USP, instituição que se consolidou historicamente como *ordem discursiva* para boa parte dos demais cursos de filosofia no país.

A formação é considerada crítica quando o professor de filosofia, sujeito dotado de capacidade de reflexão e exame superior porque desfrutou da formação acadêmica a partir do seu contato rigoroso com o acumulado da História da Filosofia e dos temários clássicos eleitos e legados pela tradição Ocidental, cumpre o seu papel pedagógico de *emancipador de consciências*, isto é, consegue dotar o estudante de nível médio para o *exercício efetivo de cidadania*, que é sua adequação para os universais de "responsabilidade social e autonomia", características básicas e fundamentais para um perfil de profissionalização que corresponde ao ingresso no mercado de trabalho.

A regularidade discursiva envolvendo os enunciados da crítica e da cidadania no projeto de formação universitário ecoam a um propósito crítico mais amplo, do qual comungam tanto a tradição filosófica, como a filosófico-educacional que se instalou na recente história universitária brasileira (FREITAS, 2017, p. 199 e 200) e que resvala na *tradição crítica* europeia. No entender de Jean Masschelein:

Essa tradição crítica dominante e consagrada concebe a prática da filosofia (da educação) como uma espécie de investigação (suplementar) que tenta compreender, julgar e criticar a coerência, os valores, as observações, as reivindicações de conhecimento, a racionalidade, os objetivos, os princípios, as razões e os argumentos

que estão presentes nos discursos e práticas educacionais (2014, p. 10).

Essa tradição tem concebido o trabalho filosófico fundamentalmente como um trabalho de julgamento e esclarecimento das suas pretensões de validade normativa ou epistemológica - ordenação, justificação, seleção, esclarecimento de conceito, interpretação ou explicação (MASSCHELEIN, 2014; FREITAS, 2017). Dito de maneira mais detalhada, a pesquisa filosófica dedica-se a construir um discurso no interior do sistema de pensamento de um filósofo considerado clássico pela tradição e isso reivindica para o pesquisador um papel de crítico como julgador "que se baseia em tomar distância e se desapegar da realidade que está sob minucioso exame, uma realidade que é, antes de tudo, considerada e vivida como *objeto de conhecimento*" (MASSCHELEIN, 2014, p. 11).

No Brasil, este pensamento permeou a partir da hipótese colonizadora (SANABRIA, 2014) de que, nas palavras de Paulo Arantes, "éramos um povo sem cabeça filosófica, [de modo que necessitávamos demonstrar] finalmente que reencontrávamos nossa verdade apresentando-nos mais modestamente como técnicos da inteligência filosófica" (1994, p. 21), conferindo à academia brasileira sua "vocaçãõ rigorosa de explicadores de texto". Como legado da tradição historiográfica no país, "ia ficando clara a conversão da filosofia, que obviamente não se ensina, numa questão de método" (idem, p. 18). E mais especificamente, de que "a filosofia era uma técnica de pensamento que nada tinha a ver com a vida" (idem, p. 55).

Em outra oportunidade, apontei como se deu arqueologicamente essa questão dentro do campo do ensino universitário de filosofia no Brasil desde a década de 1930 até 1968, anos de consolidação da academia no país (PERENCINI, 2017a). Com o propósito diferente para esse texto, nesse momento vale a pena mencionar que o entendimento da crítica como trabalho de julgamento e esclarecimento das suas pretensões de validade normativa ou epistemológica e a defesa desse tipo de crítica como objetivo geral do professor de filosofia para a formação da cidadania enquanto discurso de autonomia e responsabilidade a partir da transmissão do conteúdo filosófico para a profissionalização do estudante de nível médio traz consequências pouco profícuas para pensar filosoficamente a formação do professor em filosofia no Brasil.

Isso porque reduz a sua produção de pensamento ao campo do ensino de filosofia contido na instituição escolar, isto é, sobre a importância dessa disciplina para a formação da cidadania, do currículo e dos métodos a serem perseguidos para o melhor aprendizado dentro das finalidades mais amplas que repousam ora no discurso da preparação para o vestibular, ora na sua profissionalização para o mercado de trabalho. Desse ponto de vista, há pouco espaço para questionar a prática filosófica como um exercício de crítica à tecnicização do ensino, da deterioração da formação cultural na atualidade (PAGNI, 2016, p. 129; PAGNI, 2014) ou até mesmo como atitude de resistência à concepção de cidadania como posta dentro da democracia liberal. Na ambição de tencionar estas questões, temos nos ocupado em pensar um sentido ético-formativo mais amplo a partir da educação filosófica como um tipo de exercício crítico que excede o campo disciplinar e flerta com a experimentação e transformação de si.

3. RE-PENSAR A CRÍTICA A PARTIR DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO ATITUDE ETOPOIÉTICA

A exigência de pensar as práticas de formação do professor em filosofia no Brasil a partir da *educação filosófica* flerta com a responsabilidade de operar um outro tipo de *crítica* como um exercício transversal que se estabelece em três deslocamentos indissociáveis: como conceito que não se retém à mera teoria, como procedimento de pesquisa que não toma a distância, mas se intimiza à experiência vivida e, finalmente, na atitude de transformar o presente como acontecimento filosófico. As contribuições de Michel Foucault serão oportunas para pensar outro tipo de crítica a partir da filosofia. Em essência, a tarefa da crítica no campo filosófico será *pôr em cheque* a própria pertinência de uma epistemologia, na tentativa de pensar certa *ontologia precária* do professor de filosofia cruzando os campos éticos e estéticos.

O "precário" aqui deve ser entendido como tudo aquilo que decide romper com convenções sociais, hábitos e valores já previstos dentro do campo de formação. É precário tudo aquilo que *não é* direcionado ao esperado pela sequência da cadeia de causas, de metas e de interesses em jogo a que requer a instituição (LAZZARATO, 2014, p. 23). A crítica como tarefa do professor de filosofia,

nesse caso, viria no sentido não de *emancipar consciências* ou de *formar para a cidadania* circunscrita em seu registro liberal, mas sim como uma atividade de resistência a esses jogos discursivos que nada suspendem o curso habitual das coisas.

Vale lembrar que, de um ponto de vista procedimental, Foucault (1996, 1999, 2002, 2008) alerta que não existe separação entre conhecimentos, saberes e poderes, de tal maneira que uma analítica do poder pressupõe certa suspensão específica: “talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Isso é, o chamado para que o poder não seja analisado a partir do Estado ou de suas instituições disciplinares, mas sim pelas resistências que a ele se ventilam, se ampliam, se *insurgem*.

Disso depreende que a tarefa crítica não pode ser pensada como mero instrumento de conformação cidadã ao mercado ou formação para o conceito de autonomia, como parece requerer o projeto de formação universitário no Brasil, mas é justamente aquilo do qual não se pode policiar ou regulamentar e, nesse caminho, oferece uma função não ordenadora. Nas palavras de Butler, “crítica é sempre crítica de uma prática institucionalizada, um discurso, uma *espiteme*, uma *instituição*” (2013, p. 159), tarefa de *inconformidade* de um para com o outro, portanto.

Conhecemos o que podemos conhecer? Tal pergunta joga luz no exercício de transposição, em filosofia, da tarefa conceitual como princípio de originalidade e rigor, para a crítica como uma *prática investigativa* em que, como sugere Butler:

O principal não é remeter [esta] prática a um contexto epistemológico pré-dado. É, antes, firmar a crítica como uma prática que expõe os limites do próprio horizonte epistemológico, fazendo com que os contornos desse horizonte apareçam, por assim dizer, pela primeira vez no seu limite. (2013, p. 166).

Afinal, cabe o alerta de Foucault:

Se tomarmos uma escala maior e se escolhermos, como marcos, disciplinas como gramáticas, ou a economia, ou o estudo dos seres, o jogo dos conceitos que vemos aparecer não obedece a condições tão rigorosas: sua história não é pedra por pedra, a construção de um edifício. (2008, p. 62).

Mas se transformam, recortam, apagam e reaparecem no curso de uma história a partir dos jogos de verdade. São esses jogos de verdade que tem de

serem colocados à prova a partir da exposição dos limites do horizonte epistemológico no campo filosófico enquanto certa atitude crítica.

A título de (auto) provocação, quando referimos a nós mesmos como tradição acadêmica no tempo presente, vale a pena perguntar: mobilizamos conceitos que tratam efetivamente da vida, para melhorar a vida daqueles que não comungam do *métier* interno à Universidade, ou restringimo-nos ao exercício de validar este ou aquele campo e teoria do qual somos parte; nós, os iniciados da e na tradição? A partir do horizonte foucaultiano, o conceito nos cobra outro tipo de exigência, que é o gesto de problematizar justamente os *espaços de verdade* aos quais circulam tanto os conceitos quanto a nós mesmos.

Nesse sentido, é preciso concebermos a crítica no interior da formação institucional em filosofia como uma *experiência de acontecimentalização* que relaciona tanto os conceitos como os procedimentos de pesquisa à tarefa de percepção sobre os mecanismos de coerção (conjuntos legislativos, regulamentos, fenômenos de autoridade) aos conteúdos de conhecimento. Diferente da formação requerida pelo Projeto Pedagógico da Universidade de São Paulo, que objetiva a “*formação técnica e crítica do estudante, por meio do estudo aprofundado da História da Filosofia e dos temas que são os eixos da reflexão filosófica*” (USP, s/d, p. 1, *itálico meu*), Foucault alerta-nos para um tipo de diagnóstico que visa justamente a mostrar os limites deste tipo de formação para repensar outras formas de vida na atualidade. Partindo desta provocação:

O que se busca então não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz. (FOUCAULT, 1990, p. 14).

A exposição dos limites do horizonte epistemológico permite ao sujeito o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder e o poder sobre os seus discursos de verdade (FOUCAULT, 1990, p. 5). Logo, essa articulação direciona para a crítica não apenas uma tarefa conceitual e de procedimento de pesquisa,

mas uma articulação à *atitude* do professor e pesquisador em filosofia, que se entrelaça aos campos existencial e ético.

Dentro das contribuições foucaultianas, a ética evoca certa existencialidade porque só pode ser compreendida a partir da autotransformação daquele que pratica a virtude. Virtude como ato de coragem, ato de agir sem garantias, que arrisca o sujeito contra os limites da ordenação (BUTLER, 2013, p. 176). Uma formação em filosofia a partir da educação filosófica flerta, então, com uma formação virtuosa no campo existencial e ético que preludia o ato de coragem, este agir sem garantias que arrisca o sujeito contra os limites da ordenação afirmado pelos jogos de verdade epistemológica e institucional.

Foucault está ocupado justamente com a junção entre conhecimento e o poder para dar visibilidade àqueles que não se curvam à instituição. Uma formação existencial e ética em filosofia visa à transformação desse “eu-professor-pesquisador-filósofo”, que se contorce com as regras de conduta ditadas pela instituição, mas que também resiste a elas em uma ação sem garantias. A transformação desse “eu” é também *precária* porque enfrenta às figuras de autoridades postas de antemão.

A educação filosófica pensada a partir dos campos éticos e existencial como atitude de *dizer não* reverbera na seguinte definição foucaultiana de crítica: “a *arte da servidão voluntária*, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, de política da verdade” (1990, p. 5, itálico meu). Tratamos, então, de uma formação crítica que, muito embora mobilize a técnica, está longe de ser um instrumento cognoscente e previsível justamente porque é uma *arte*. A *arte precária* de não ser governado tanto assim, de fazer de outro modo, de experimentar outros campos, corpos, objetos e sujeitos. Este gesto educativo é ético porque exige novas práticas de formação como estilizações não moralizantes. É poética e dramática porque se trata de uma arte de existência que convoca o sujeito como criador e criatura, obra e autor (BUTLER, p. 177) que *age sem garantias, precariamente*.

Nessa esteira dos corpos, as linhas entre o formador e o formado, entre o que se forma e é formado, é difícil de ser traçada, pois não é nem prévia, nem previsível, mas sim *acontecimental*, isto é, uma atitude *etopoiética* que esteja atenta para o que nos acomete enquanto sujeitos partilhantes de uma experiência orientada

tanto para o nosso cuidado como sujeitos, mas também para o cuidado do outro e do mundo em que vivemos.

Como estudantes e formadores em filosofia, é nossa a tarefa de inventar uma experiência educativa que não seja pautada na proibição e na interdição, mas que proporcione uma maior atenção para com o mundo hoje habitado na partilha de nossa sensibilidade comum. Como já referido, neste pequeno ensaio de pensamento, procurei apresentar uma urgência de repensar o postulado de formação a partir da crítica não como julgamento, mas em favor de uma prática ética, estética e existencial que exige de nós a disposição para sair do nosso lugar comum de pensamento sobre o que são os conceitos, as tarefas procedimentais de pesquisa e os gestos de formação.

Pouco nos atentamos para o aprendizado a partir dos sinais da vida, mas tenho estabelecido um profundo exercício de atenção das ações promovidas ao longo de meu ciclo vital, que pouco configuram o que consideramos "resultados de uma pesquisa". Penso que a formação do professor em filosofia, além de não se restringir ao ensino dessa disciplina, parece se constituir de outros elementos que transcendem a própria Universidade enquanto instituição. A fim de contribuir em tom de desfecho deste *exercício espiritual*, tomando a minha experiência como exemplo, formei-me apesar do modo como eram concebidas as práticas universitárias em filosofia na Instituição Universitária pela qual fui formado, flertando com o início prematuro na experimentação como professor de filosofia, nos laços afetivos que me uniam nos eventos e grupos de estudos e também na esfera de atuação política e artística a que me envolvi durante anos. Este percurso formativo emergiu-me a percepção de que a formação do professor em filosofia se compõe de um campo ético, afetivo e subjetivo que transcende o próprio ensino e a instituição, mas que é pouco ou nada trabalhado nas práticas universitárias de formação.

Tenho encontrado na educação filosófica uma abertura que não direciona a filosofia como mera disciplina escolar, restrita ao campo da técnica, do ensino e da aprendizagem de conteúdos e de métodos a partir da história ou do temário clássico. Sigo o meu empenho em favor de uma formação mais arriscada, que faça a arte prevalecer sobre as prescrições morais e epistemológicas. Esta espécie de *exercitação espiritual* como prática só encontra sentido à medida que assumo os

riscos de enunciar novas possibilidades de formação que provocam e convocam a tomarmos uma outra direção na contemporaneidade, tempo de crise, tempo presente, possível de se fazer de outro modo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. B. Epistemologia da ayahuasca e dissolução das fronteiras natureza/cultura da ciência moderna. **Fragmentos de Cultura**. v. 24, n. 2, p. 179-193, abr./jun. Goiânia, 2014.

ARANTES. P. E., **Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. Nº 22, p. 159-179, São Paulo, 2013.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** Trad. Gabriela Lafetá Borges, Rev. Wanderson Flor Nascimento. Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, abr/jun 1990. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf> Acesso em: 21 mai 2017.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, A. S. A pesquisa em filosofia da educação como (des)encontros entre Filosofias da Educação. In: BANNEL, R. I. et al. **Filosofia da Educação**: entre a formação de educadores e a qualificação profissional, São Paulo: Cortez: 2017.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É realizações, 2014.

LATOURETTE, B. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches.**, trad. Sandra Moreira, Bauru: Edusc, 2002.

LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. Trad. Paulo Domenech Oneto, Colab. Hortência Lancastrre. 1ª ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, n-1 edições, 2014.

MASSCHELEIN, J. Filosofia como (auto) educação para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. _____.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PAGNI, P. A. O sentido ético da dramática de si e o significado político da poética da diferença na pragmática do ensino: considerações à luz de Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 80-96, jan./jun., Passo Fundo, 2014.

_____. Considerações sobre a educação filosófica no ensino médio e o seu sentido ético-formativo. SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A.; GALLO, S (orgs). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

PERENCINI, T. B.; GELAMO, R. P. **O “lugar” do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia**. Marília: Pibic/cnpq, 2011. 70 p.

_____. **O Ensino de Filosofia no Brasil: A recepção e o seu debate nos periódicos brasileiros**. Marília: Fapesp, 2013. 177 p.

PERENCINI, T. B. **Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil**: Formação discursiva na produção acadêmica de 1930 a 1968. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017a.

_____. O enunciado no pensamento arqueológico de Michel Foucault, *Kínesis*, v.VII, nº 15, p. 135–150, Marília-SP, 2015.

_____. A formação do professor em Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho. **Filosofia e Educação**. V.9, n.2, p. 23 – 47, jun. set., 2017b.

SANABRIA DE ALELUIA, J. R. **A invenção do filósofo ilustrado**. Notas arqueológicas sobre o ensino de filosofia no Brasil. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Projeto pedagógico** (De acordo com a Deliberação da CEE nº 99, de 24/05/2010). Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/departamento/projetoacademico>. Acesso em: 08/09/2016. Quinquênio 2012 - 2016.

VATTER, M. Foucault e Hayek: Lei republicana e sociedade civil liberal. NALLI, M; MANSANO, S. R. V. (org). **Michel Foucault**: desdobramentos. 1ª ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

UM DEVIR MENOR NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA UN DEVENIR MENOR EN EL CURRÍCULO DE FILOSOFÍA

Francis Mary Soares Correia Da Rosa¹⁶

Lorena de Oliveira Asevedo¹⁷

Resumo: A proposta desse artigo é discutir as possibilidades e experimentações do ensino de filosofia na educação básica, centrando-se no currículo proposto para o ensino oficial, a partir das noções de currículo menor e educação menor tematizadas por Silvio Gallo por meio da obra dos filósofos franceses G. Deleuze e F. Guattari. Busca-se por meio da revisão da literatura a respeito, considerações e diálogos possíveis ao ensino de filosofia como experiência cultural e pluriversal. Espera-se com tal discussão experimentar o conceito de currículo menor como uma aposta ética e filosofia para um ensino de filosofia condizente com um cenário de mudanças.

Palavras-chave: Currículo Menor; Ensino; Filosofia.

Resumen: La propuesta de este artículo es discutir las posibilidades y experimentaciones de la enseñanza de filosofía en la educación básica, centrándose en el currículo propuesto para la enseñanza oficial, a partir de las nociones de currículo menor y educación menor tematizadas por Silvio Gallo por medio de la obra de los filósofos franceses G. Deleuze y F. Guattari. Se busca por medio de la revisión de la literatura al respecto, consideraciones y diálogos posibles a la enseñanza de filosofía como

¹⁶ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade do PPGEduC- UNEB na Linha de pesquisa (Lpq) 1. Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Aluna regular do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia - UFPR, com núcleo orientador na UFPE. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade Estadual da Bahia na linha de pesquisa Margens das Literaturas onde estudou a produção literária de Olívio Jekupé por meio do conceito deleuziano de literatura menor. É membro do grupo de pesquisa Língua(gem) e Crítica Cultural na linha Literatura, subalternidade e micropolítica (Diretório 5.0 CNPq) e do GECEF- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cinema e Ensino de Filosofia (CEUCLAR). Possui Especialização em Filosofia Contemporânea pela UEFS (2010) e em Ensino de Filosofia pela UFBA (2015). Graduada em História e em Filosofia. Atualmente é professora substituta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) atuando na área de História da Filosofia e Ensino de Filosofia, sendo também professora efetiva da Secretária Estadual de Educação. E-mail: <francismrosa@hotmail.com>.

¹⁷ Licenciada em filosofia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2016); Graduada no bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências e Pós-graduanda em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio pela UAB-UFBA. E-mail: <lory.asevedo@hotmail.com>.

experiencia cultural y pluriversal. Se espera con tal discusión experimentar el concepto de currículo menor como una apuesta ética y filosofía para una enseñanza de filosofía que concuerda con un escenario de cambios.

PALABRAS CLAVE: Currículo Menor; Enseñanza; Filosofía.

1. UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Ensinar a filosofar exige que se filosofe também. Que se tenha a coragem de pensar por conta própria, de propor ideias, de tomar posições, de fazer críticas e de recebê-las. Exige que nos exponhamos publicamente, oralmente e por escrito (...) para filosofar não se exige mais genialidade que a que se exige para ser astrônomo, antropólogo, engenheiro, cozinheiro ou jogador de basquete. Basta apenas que se tenha alguma inclinação, alguma capacidade e um certo amor pelo que se quer fazer. E é muito útil que se tenham professores que saibam ajudar-nos a percorrer o caminho escolhido. (Oswaldo Porchat)

A filosofia enquanto disciplina escolar possui uma trajetória bem peculiar no cenário nacional. Diversas leis regulamentaram sua oferta tornando-a facultativa, ora obrigatória. A mais recente e ainda em fase de concretização, a atual reforma do ensino médio que atende pela Lei nº 13.415 de 16/02/2017, depende apenas da finalização sobre as discussões da Base Nacional Curricular Comum para estabelecer o novo destino da filosofia na educação básica: ela deverá ser oferecida em forma de “estudos e práticas” ao lado de educação física, arte e da sociologia. Sobre o que significa a oferta em forma de “estudos e práticas” a lei é omissa, menos evidente que a antiga estrutura disciplinar e reserva para a posteridade as discussões sobre a forma em que isso ocorreria nas escolas. O que temos de certeza é que a antiga estrutura disciplinar da filosofia não é mais uma garantia legal.

Para os recém-licenciados em filosofia, tal medida gerou um desânimo e constitui-se como um golpe na esperança da garantia de vagas em concursos e em postos de trabalho. Para tais profissionais, a desvalorização da filosofia ocorre devido a obrigatoriedade/ não obrigatoriedade no sistema de ensino, no qual foi usada de acordo com as determinações de cada época¹⁸. Para certa parte da

¹⁸ O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionado ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; consequentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova

comunidade dos educadores- filósofos e filósofas, a filosofia é transdisciplinar por natureza e seu confinamento enquanto disciplina não era ponto positivo na efetivação de sua transdisciplinaridade. Com certeza, será novo embate.

Os dispositivos e orientações institucionais¹⁹, assim como os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação em 2015 conferem uma identidade da disciplina filosófica e seu ensino associadas à história do pensamento ocidental. Embora não aponte como diretiva inflexível que aquilo que tradicionalmente conhecemos como "História da Filosofia" seja o único compromisso curricular possível no ensino filosófico, deixa evidente que todo e qualquer diálogo deve ser feito a partir do que se entende como "História da Filosofia" e seu cânone. Diante disso, cabe observar que a força de tal afirmação se tornou o eixo direcionador dos currículos e livros didáticos de todo país. A grande questão que é colocada por autores como Renato Noguera (2014), Silvio Gallo (2013) e tantos outros, é que a "história da filosofia" tal como promovida pela tradição é alocada de forma monológica e pretensamente universal na tradição de pensamento ocidental.

Dito de outra forma: há um entendimento que o pensamento filosófico se restringe ao modo e a história do pensamento ocidental, excluindo-se dos currículos e dos livros didáticos (o que é reflexo dos próprios cursos de filosofia superior) outras formas de produção filosóficas, assim como a própria historicidade de cada modelo de racionalidade. Essa forma monolítica de racionalidade, segundo Renato Noguera (2014), está amparada em uma eurocentricidade e na continuidade de uma colonialidade do saber que prioriza o solo epistêmico europeu (e sua origem grega) como território exclusivo do pensamento filosófico.

Diante disso, e o que de fato nos interessa nesse artigo, é tematizar uma certa identidade com que a filosofia se manifesta nos dispositivos e orientações educacionais dispostos até o momento e como, por meio do conceito de currículo menor, podemos desconstruir tal perspectiva, em uma aposta de educação filosófica comprometida com a diferença e a minoridade da atuação discente.

reestruturação do ensino escolar, para adaptá-lo aos interesses dos "novos senhores" do poder. (ALVES, 2002, p. 35).

¹⁹ Compreende-se tais dispositivos para análise: as Orientações Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Pcn +. No Plano Nacional do Livro Didático na área de Filosofia (2015), os seguintes livros foram aprovados: *Filosofando – Introdução à Filosofia*; *Filosofia: Experiência do Pensamento*; *Filosofia: Por uma Inteligência da Complexidade*; *Fundamentos de Filosofia*; e *Iniciação à Filosofia*.

2. CONTEXTUALIZANDO A NOÇÃO DE MENORIDADE

No livro *Kafka – Por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apresentam o conceito de “*literatura menor*”. Esta não se refere a uma língua menor, mas, sim, ao que uma minoria faz em uma língua maior (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p.35). De acordo com a perspectiva deleuze-guattariana, a literatura menor não se assemelha a esfera numérica, mas, a práticas minoritárias em uma língua menor, ou seja, tudo aquilo que foge à regra, ao que é estabelecido como modelo, as circunstâncias revolucionárias nas literaturas que fazem parte da língua que é determinada como maior, produzindo modificações.

Ainda de acordo com os autores referenciados, a literatura menor apresenta como características o forte coeficiente de desterritorialização; a ligação entre o individual e político e o valor coletivo. Deleuze e Guattari (2014) fazem uso do exemplo do impasse ao acesso à escrita pelos judeus de Praga para definir a desterritorialização da língua que ao se encontrarem diante da dificuldade de ter que escrever em alemão – que é a língua estabelecida como padrão naquele local – se veem perante a um sentimento de distanciamento da sua territorialidade local que é a República Checa, e ao mesmo tempo, a impossibilidade de escrever em alemão se apresenta como uma descaracterização cultural. Neste aspecto, o conceito de território se apresenta além do entendimento comum de uma simples área que demarca espaço entre as terras, porém, em uma visão ampla, que indica o lugar em que o homem está posto no mundo, representando as regras instituídas, e a desterritorialização, por sua vez, pressupõe uma fuga do território, “nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos” (GALLO, 2013, p. 63), em que uma minoria dispõe de uma língua maior.

Nesse sentido, a desterritorialização de uma língua maior ocorre por meio do uso “desobediente” que um grupo promove em meio a língua padrão, formal, uma língua que congrega os ordenamentos e poderes do discurso. Ao deslocar o uso, ao propor outros agenciamentos ocorre um processo de desterritorialização, ao mesmo tempo que territorializa um outro território. O agenciamento é uma expressão da multiplicidade e efetuação do desejo, de caráter heterogêneo e que se apresenta por meio das relações possíveis entre termos de naturezas distintas. Para além das configurações das

relações de força que compõem o campo social, o agenciamento é inserção de uma irregularidade disjuntiva nos alicerces do poder (ROSA, 2016, p.3).

A segunda característica aponta uma ramificação política, devido a condição de vida dos sujeitos estar intimamente imbricada em questões políticas, tudo nas literaturas menores é político, o seu espaço exíguo faz que os casos individuais sejam políticos. Para Gallo (2013), o ato de ser é político e revolucionário em essência e implica em um desafio ao sistema instituído, ao contrário da maioria que ao invés de estabelecer elos e agenciamentos está para promover interrupções e em territorializar-se nos sistemas das tradições a todo custo.

Sobre a terceira e última característica, no livro **Kafka – Por uma literatura menor** de Deleuze e Guattari, encontramos que:

É a literatura que se encontra encarregada positivamente deste papel e desta função de enunciação coletiva, e mesmo revolucionária: é a literatura que produz uma solidariedade ativa, malgrado o ceticismo; e se o escritor está à margem ou apartado de sua comunidade frágil, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (2014, p. 37).

Para Deleuze e Guattari (2014), o escritor mesmo em posse de um atributo individual este não se apresenta no sentido próprio apenas de um ser, mas sim, como aquele que atinge ao geral em razão de que, ao escrever o que aborda reflete o coletivo do qual ele faz parte e tudo aquilo que ele diz ou faz presume um caráter intimamente político, que impulsiona o enunciado em que, o individual não se desliga do comum e sendo assim, tudo assume um valor coletivo.

Em suma, as noções de maior e menor representam uma relação estreita com os processos que permitem a marginalização por meio da normatização de modelos que são considerados vigentes. A literatura ao estabelecer um uso menor dentro de uma língua maior promove desvios diante do que é instituído como norma, concebendo novas possibilidades, sem o caráter de existência de regulamentações, padrões ou condutas, oportunizando deslocamentos, que são operados pelos grupos marginalizados.

3. POR UMA MENORIDADE EDUCACIONAL

Deleuze juntamente com Guattari na obra *O que é a filosofia?* apresentaram a noção da filosofia como uma criação conceitual: “Simplesmente

chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos." (2000, p.10). Apesar de Deleuze não ter escrito especificamente sobre a educação, ele teve seus pensamentos e conceitos deslocados para o campo educacional e aqui trataremos destes deslocamentos sobre a perspectiva do filósofo brasileiro Silvio Gallo.

De acordo com Deleuze, devido justamente ao seu caráter criativo, a filosofia não deve se restringir simplesmente as características de reflexiva, contemplativa e comunicativa visto que, isto representaria uma limitação da filosofia. E ao desenvolver a filosofia como uma criação de conceitos, tal como a vida ativa e não contemplativa, o autor supracitado rompe com uma tradição filosófica que desde os primórdios acredita no pensamento como um motor e um ato de contemplação.

Desta maneira, os conceitos não estão dispostos para serem contemplados ou encontrados, mas sim, para serem criados, produzidos, inventados e devem ser feitos de maneira imanente. Gallo em **Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio** reitera que:

Os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças. É nesse plano que surgem os problemas, e são os problemas que movem a produção conceitual (GALLO, 2014, p. 63).

Ao aproximarmos os conceitos de Deleuze e Guattari para o âmbito educacional, mais especificamente no que concerne a filosofia dentro da educação básica no Brasil, podemos perceber que a disciplina foi construída sob uma visão daquela que detém o caráter reflexivo e contemplativo, o que de acordo com os autores referenciados gera um empobrecimento e para que o porvir seja frutífero é preciso que haja espaços de criações conceituais. Dentro desta perspectiva é urgente "que busquemos uma filosofia da educação criativa e criadora, que não seja tão inócua. Ela deve ser perigosa, deve ser o veneno e o remédio. É necessário que corramos o risco, que mergulhemos nesse caos povoado de opiniões" (GALLO, 2013, p. 58-59).

Silvio Gallo (2013), viabiliza um deslocamento do conceito de literatura menor trazido no livro de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Kafka- por uma literatura menor, para o campo educacional, produzindo a noção de educação maior e educação menor. A educação maior seria a das políticas públicas nacionais, dos parâmetros, das diretrizes, que são construídas e estabelecidas em todo país a serviço do poder e a educação menor é aquela que se revolta diante do que é estabelecido como vigente e resiste ao que é posto e determinado. (ROSA, 2016, p.7).

Deste modo, a educação menor ocorre nas possibilidades do ato educativo militante dos discentes na sala de aula, produzindo novas possibilidades, fazendo com que seja um lugar de criação e de compartilhamento em que, militar não é doutrinar, mas assumir o lugar ético e político de todo ato educativo.

Dentro das três características principais a serem observadas na literatura menor referidas anteriormente neste artigo ao serem deslocadas por Gallo para o âmbito educacional percebemos que, a desterritorialização se apresenta como um modo de fugir daquilo que é instituído pela educação maior. Isso equivale a dizer que o movimento desterritorializante na educação é experimentado como uma descaracterização do plano identitário do currículo de filosofia na educação básica.

Nesse sentido, no que concerne às orientações curriculares e os livros didáticos de filosofia, se percebe que o ensino dessa disciplina perpassa somente no estudo da produção filosófica ocidental e, por meio disso, se constrói uma imagem do ensino de filosofia na educação básica como unívoco e monoracional. Ou seja, a filosofia é vista como totalidade única e não como pluralidade. Entendemos a filosofia como uma experiência do pensamento fundada nas culturas, como preconiza os pressupostos de uma filosofia como uma experiência cultural, e dessa forma, há filosofias, no plural.

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2013, p. 67).

Aqui cabe, pois destacarmos que dentro desta ótica do processo de ensino/aprendizagem determinado pela educação maior, que o professor não tem

como controlar o que o aluno irá aprender, não há como medir nem muito menos estabelecer métodos que sejam efetivamente eficientes. Para que a aprendizagem seja satisfatória devemos levar em conta o que o estudante está fazendo com tudo aquilo que está sendo desenvolvido no espaço escolar e para além dele, imbrica em como o conhecimento está sendo organizado.

Em conformidade com a segunda característica da ramificação política, como nas literaturas, toda educação também se faz como um ato político e sobretudo a educação menor por se apresentar como um ato de resistência dedicando-se aos elementos que surgirão do cotidiano. Em *Deleuze e Educação*, Gallo afirma que:

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macrorrelações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2013, p. 68).

Deste modo, a educação menor se manifesta como um rizoma. Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs* (2009), propõem a percepção do rizoma como uma realização das multiplicidades, que ecoam em ressonância e fluidez, sem sujeitos ou identidades. O rizoma é uma proposta de experimentação do mundo não hierarquizada que conserva sua intensidade e, produz conceitos.

Assim como na terceira característica das literaturas, na educação a todo ato atribui-se um valor coletivo no qual, “toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, p.68, 2013). Cada escolha ou ação dos indivíduos envolvidos neste processo estará produzindo afetos – falamos aqui, no sentido próprio da palavra de afetar, pois todos os vínculos que são estabelecidas pelos sujeitos que se encontram inseridos no campo educacional promovem uma conexão direta, onde as suas ações produzem efeitos entre eles. O pensamento deverá ser percebido como uma caixa de ferramentas, no qual o ato de aprender seja visto como um trabalho de criação e também de produtividade.

A respeito da educação menor, na obra **Deleuze e Educação**, Gallo compreende que devemos:

Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto. Esse é um dos resultados possíveis de nosso encontro com a filosofia de Deleuze; essa é uma das possibilidades de um devir- Deleuze na educação (Gallo, 2013, p. 70).

Percebemos que a filosofia de Gilles Deleuze tem a capacidade de afetar a maneira como pensamos a educação e a própria filosofia da educação, fazendo com que deixemos de perceber a realidade como uno, mas sim, como uma produção de múltiplas realidades, como multiplicidade pura em que, ao mergulharmos no caos e na criação de conceitos estamos diante de uma posição de enfrentamento para com os problemas elaborados na realidade.

Podemos entender que a educação menor implica na aposta por multiplicidades, em razão de que, o mundo é por si múltiplo e não possui uma única realidade, os conhecimentos são produzidos através de conexões rizomáticas, como afirmam os autores supracitados, " o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos" (1995, p. 22), que destarte, vão gerando um emaranhado de conhecimentos. Gallo (2013) nos leva a pensar a educação e conseqüentemente o currículo, sobre a perspectiva rizomática, no sentido de que, se deve cogitar para além do que é estabelecido, do que é especificado para se seguir, sem hierarquias, desfazendo a concepção tradicional para que o aluno possa dispor de possibilidades, dando a estes elementos, possibilitando o múltiplo para além da reprodução de conhecimentos.

4. O QUE PODE UM CURRÍCULO MENOR?

Compreendemos que o ensino de filosofia deve ser um espaço que possibilite diálogos, diante disto, em um país como o Brasil, é de cunho substancial que a filosofia não se limite apenas a reproduzir a sua história por meio da perspectiva ocidental, mas sim, que fomente inquietações a respeito das diversas filosofias. Deste modo, os estudantes poderão compreender que a diversidade pode se fazer presente através, por exemplo, do conhecimento sobre a filosofia

africana ou dos povos originários. Desta maneira, como o ensino de filosofia pode contribuir na promoção dos diversos saberes?

Em 2008, a filosofia retornou ao currículo como obrigatória juntamente com a sociologia por meio da Lei de nº 11.684 e com ela surgiram parâmetros e orientações curriculares nacionais para o seu ensino como uma maneira de garantir um bom desenvolvimento das aulas de filosofia e como direcionamento para os docentes. Nas orientações curriculares para o Ensino Médio fica determinado que:

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando (MEC, 2006, v. 3, p. 27).

Percebemos que por meio destas Orientações Curriculares Nacionais, os elementos centrais para o ensino de filosofia são a história da filosofia e os textos filosóficos, ou seja, o ensino de filosofia deverá ser realizado apresentando como foco a sua história, por meio de uma tradição. Sabemos que os currículos das escolas de uma maneira geral, assim como os livros didáticos, se baseiam preferivelmente pela filosofia ocidental, criando desta maneira, uma identidade baseada na filosofia ocidental para o ensino médio.

De acordo com Noguera (2014), o estabelecimento do pensamento filosófico ocidental como cânone gerou uma desigualdade epistêmica, que ocorreu devido às geopolíticas que foram estabelecidas por meio de discursos racistas que insistem em posicionar a Europa como o centro do mundo. O autor supracitado apresenta a ideia de colonialidade, que implica na supremacia e no predomínio de alguns conhecimentos em detrimento de outros que não foram produzidos dentro do espaço geopolítico instituído como modelo, neste caso o ocidental. Para Noguera:

Se a filosofia ocidental tem historicamente sido construída por uma visão etnocêntrica - no caso, o eurocentrismo ou eurocentricidade -, essa visão tenderia a excluir outros estilos, linhas e abordagens filosóficas, negando a legitimidade epistemológica dessas abordagens filosóficas que não são ocidentais (NOGUERA, 2014, p. 28).

Neste sentido, o ensino de filosofia se apresenta de um modo restrito, ao se limitar em apresentar uma única filosofia, se baseando apenas na tradição filosófica ocidental, privando o conhecimento das diversas formas de pensamento. Diante da sua atuação enquanto professor e filósofo, ao vivenciar os problemas que se encontram dispostos no âmbito escolar, o docente deve optar por uma posição sobre a filosofia. Escolher uma experiência de pensamento que lhe ajude a pensar uma educação filosófica pautada pela ética e pela valorização da diversidade, aqui aproximada da própria diferença minoritária no currículo oficial.

A proposta busca fundamentalmente evidenciar que cada grupamento humano que vive e já viveu ofereceu respostas diversificadas, diante de perguntas diversificadas e por meio de lógicas e racionalidades diferentes, mas não hierarquicamente posicionadas. É preciso que o ensino filosófico encontre sua "virada" antropológica e promova uma abertura qualificada e dialógica ao múltiplo em suas diversas manifestações. Mas como isto pode ser feito?

Fazendo uso do conceito apresentado por Gallo (2013), o professor militante é aquele que opera ações de transformação seja na sala de aula, nas relações em que estabelece, no ambiente de trabalho enfim, no social. A militância ocorre por meio de uma luta cotidiana na produção de possibilidade do novo, em uma ação que nunca é isolada, mas sim, um ato coletivo, no qual cada feito gera a abertura a novas possibilidades. Para Renato Noguera (2014), negar uma relação polissêmica e polidiológica no ensino filosófico é aceitar a reprodução de visões racistas e preconceituosas sobre as culturas africanas e afrodiáspóricas, assim como os demais núcleos sapienciais humanos. Nesse sentido, o ensino filosófico na educação básica pode contribuir de maneira significativa para pluralizar a experiência do pensamento, assim como viabilizar uma mirada descolonizante nas relações e referenciais de ensino de filosofia, produzindo novas subjetividades e outros jogos de afetos no campo da aprendizagem. Esta perspectiva reitera a importância de um processo de ensino e aprendizagem da sensibilidade, onde seja percebida a importância do aprender a perceber, para que se possa tocar a cada

um dos indivíduos. Desta maneira, o professor militante é aquele que pode ativar um devir²⁰ no currículo. Deleuze e Guattari reiteram que:

É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

Dentro deste contexto, um ato de menoridade é aquele que desloca os outros saberes que não são possíveis de se pensar em um currículo que só apresenta a tematização da história da filosofia ocidental como elemento central. Sobretudo, devemos perceber que o currículo não é algo pronto e acabado, em que a sala de aula reduz-se a reproduzir o que é colocado de um modo governamental, estabelecido pela instituição de acordo com as determinações legais, mas sim como um espaço que está em constante construção e nesta perspectiva é possível que sejam criados mecanismos que possibilitem uma relação dialógica e pluriversal.

Dessa forma, um currículo filosófico em devir revolucionário e como multiplicidade precisa destruir a imagem da representação do pensamento, precisa instaurar a multiplicidade para metamorfosear a sua; colidir e se conectar com outros devires. Trata-se de “deseducar” o processo do pensamento com a violência criativa de outras formas de pensar. Tal violência também pode (e deve) surgir por meio da filosofia ocidental, mas o diálogo poliracional enfatiza e desnaturaliza a preconceção que somente é válida e capaz de se universalizar o pensamento ocidental.

Os dispositivos curriculares de filosofia devem apresentar diversos centros temáticos, pois ao colocar um como superior aos demais, as outras possibilidades se encontram restritas, assim, “não trata-se de uma recusa da história da filosofia (ocidental); mas, o reconhecimento que no campo filosófico não devemos ficar

²⁰ Para Deleuze, o devir “é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade”. (ZOURABICHVILI, 2004, p.24).

restritos a dogmas e transformação de enunciados em clichês intelectuais" (NOGUERA, 2016, p. 403).

É necessário que ocorra uma linha de fuga no currículo para que o ensino de filosofia contemple na construção de um saber múltiplo. A linha de fuga não diz respeito a renúncia. Ao contrário, é uma categoria ativa que promove rupturas, produz frestas, buracos no conjunto dos ordenamentos de qualquer natureza e opera mediante o princípio de romper, fazer vaziar. (ROSA, p.79, 2017).

Pensando sobre esta perspectiva, porém voltada para educação, podemos refletir sobre como seria fugir deste território em que o currículo está instituído, ao mesmo tempo criando outro sem deixar de estar presente nele. Criar linhas de fuga no currículo de filosofia seria um devir, um ato de desterritorialização, não se limitando em conceber outros territórios e outras formas de saber, mas sim, indicando novas possibilidades, instituindo linhas de fuga. Uma filosofia comprometida com a afirmação do pensamento dos que foram estigmatizados como *outros*.

Se o currículo que está disposto não atende à pluriversalidade do saber, o professor dispõe de possibilidades para fazer com que atenda no estabelecimento de uma relação menor, dialógica e de resistência ademais dos dispositivos e orientações curriculares, construindo possibilidades de problematização, fomentando a criação.

A filosofia possui o germe da inquietação e apresenta um caráter crítico, argumentativo e dialógico, capaz de gerar novas possibilidades, junto a uma educação que valorize o pensar, auxiliando na mudança dos paradigmas que já se encontram determinados, favorecendo para que a educação não se torne acríica, se restringindo a transmissão dos conhecimentos, em razão de que a escola deve ser um espaço que promova a desnaturalização dos pensamentos. Para esta ideia não se tornar uma utopia, é necessário que haja um deslocamento no currículo, oportunizando um devir menor, para que a produção filosófica de outras *sapiências* seja incentivada, favorecendo a história e cultura dos diversos povos e as suas formas de saber.

A realização de uma menoridade no currículo, seria a produção de novas possibilidades, geradas no cotidiano por meio dos atos de resistência, no qual as grandes determinações que são instituídas na sociedade fazem sobre a educação

a saber, as políticas públicas, parâmetros e diretrizes que regem o que deve ser feito e como se deve agir com as disciplinas inseridas no processo educacional.

Toda e qualquer lei representa a maneira como as coisas devem acontecer, porém cada professor detém da possibilidade de subverter aos ordenamentos discursivos e as estruturas do poder. Como posição filosófica, ética e política pois, compreendemos que tais perspectivas são indissociáveis na arquitetura e proliferação dos saberes. Afinal, um devir-menor no currículo busca romper com a ideia de unicidade e identidade na esfera curricular do ensino de filosofia, se situando diante da luta e do enfrentamento a tudo aquilo que desfavorece a educação, no sentido da promoção de distanciamento das culturas e da produção de estereótipos e protótipos. Contrariamente à educação menor implica em um ato minoritário para resistir em favor das multiplicidades, instaurando o novo, possibilitando a abertura de novas formas de se fazer o ensino de filosofia e também o processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, acreditamos que trabalhos desta natureza podem nos levar a refutar o que se encontra como um modelo estabelecido na sociedade, gerando estranhamento para desnaturalizar o pensamento. Neste caso, nos referimos ao currículo eurocentrado que foi difundido e que acabamos por aceitar naturalmente nas escolas e deste modo, reproduzimos maneiras de se comportar, costumes e saberes como sendo superiores e os mais adequados.

A ausência das diversas culturas no currículo é algo perceptível e com o ensino de filosofia não é diferente. Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que foi publicada em 2006, anteriormente a promulgação da lei 11.645/08, que tenciona a inclusão da história dos povos ameríndios, porém, posteriormente a publicação da lei 10.639/03, que estabelece a aplicação do estudo da história e cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, podemos perceber que o documento não faz nenhuma referência a esta temática no capítulo delimitado a filosofia.

De acordo com Noguera (2014), para o ensino de filosofia conseguir atender as exigências das demandas legais no que consiste as relações étnico-raciais “[...] deve estar comprometido com um corpo de ações afirmativas no campo

epistêmico. Em outros termos, as atividades docentes e discentes de filosofia devem ser permeadas por ações afirmativas epistemológicas" (p. 99), para que possamos diminuir as diferenças entre os povos e as suas culturas.

No ensino filosófico a mulher não existe, o negro e negra não existem, nem existem as formas de pensar das outras culturas. Nessa relação, a experiência educativa é uma busca constante por uma inquietação de fundo ético e epistemológico, que por meio da diferença possibilita entender a educação e o ensino filosófico sem que se apague a existência dos outros. A supremacia e o caráter de universalidade sobre a filosofia ocidental dentro do currículo do ensino básico deve ser questionada em favor da multiplicidade e da diversidade. Isto não significa substituir, mas sim, levar em consideração as outras *sapiências*, contemplando as diversas formas de saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. A. **Filosofia no Ensino Médio – ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006, vol. 3.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 fev. 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** V. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.

FAGUNDES, N. C.; FRÓES BURNHAM, T. **Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo.** FAGED, Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, N. 5, 2001, p. 39-55.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação.** Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

_____. **Em torno de uma Educação Menor.** Revista Educação e Realidade. 2002, p. 169-178.

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

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.** Organização do documento – Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

NOGUERA, Renato. **Introdução à Filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: Revista Interinstitucional, 2016.

_____. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. **A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor.** Educação (UFESM), v. 41, n. 3, p. 685-696, 2016.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. **Tekoá - Por um devir-onça na literatura indígena.** 1. ed. Düsseldorf: Novas Edições Acadêmicas, 2017. v. 1.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica: Belo Horizonte, 2015.

_____. **O Currículo como Fetiche – a poética e a política do texto curricular.** Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari.** *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 59-70, 2001.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Cidade: Ifch-unicamp, 2004.

**O PENSAR COMO RESPOSTA À CRISE NA EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÃO ARENDTIANA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**
THE THINKING LIKE A RESPONSE TO THE EDUCATION CRISIS:
ARENDTIAN CONTRIBUTION TO THE PHILOSOPHY EDUCATION

Regis Lopes Silva²¹

Resumo: A partir de alguns conceitos do repertório arendtiano, delimitamos a crise na educação. Diante da essência do que seja a educação para Hannah Arendt e da constatação da crise, a sugestão é que a atividade do pensar, uma das três elencadas por Arendt em *A vida do espírito*, possa colaborar para minimizar um dos efeitos da crise, isto é, a falta de um sentido comum às experiências que vivemos e transmitimos pelo ensino. O texto elabora uma revisão conceitual desta atividade e a relaciona com uma perspectiva de ensino de filosofia que prioriza o modo como o pensamento filosófico foi constituído a partir da própria atividade do pensar dos filósofos em questão.

Palavras-chave: Crise na Educação; Educação; Ensino; Pensar.

Abstract: Based on some concepts of the Arendtian repertoire, we propose in this text a delimitation of the universe in which the modern crisis is, reflecting a crisis in education. In the face of the essence of what education is for Hannah Arendt and the realization of the crisis, the suggestion is that the activity of thinking, one of three listed by Arendt in *The Life of the Spirit*, can collaborate to minimize one of the effects of the crisis, that is, the lack of a common sense of the experiences that we live and transmit through teaching. The text formulates a conceptual review of this activity and relates it to a philosophical teaching perspective that prioritizes the way how the philosophic thought was built from the own thinking activity of each philosophers.

Key-words: Education Crisis; Education; Teaching; Thinking.

²¹ Licenciado em Filosofia - Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Ensino da Educação Básica - CEPAE - Universidade Federal de Goiás. Email: regislopes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto se fundamenta na filosofia de Hannah Arendt. Apesar de a própria autora não se considerar uma filósofa política, não podemos nos abster de uma leitura do conjunto de sua obra realizada pelos seus interpretes e biógrafos a ponto de ser dito que "Arendt passou a vida toda falando em política, mas o seu testamento é filosófico" (Young-Bruehl apud AGUIAR, 2012, p. 12). A ideia de testamento não é trivial, pois este conceito nos ajuda a pensar como o pensamento da autora que tem apenas dois textos escritos diretamente acerca do campo educacional pôde promover tantos debates e servir de referência à inumerável produção acadêmica acerca do assunto. O testamento de Arendt é a sua extensa produção, priorizando obviamente a teoria política, que nos permite fazer diversas leituras e promover as devidas relações com o intuito de contribuirmos para o campo educacional.

Quanto à educação, como foi dito, a autora escreveu apenas dois textos: *A crise na educação* e *Reflexões sobre Little Rock*. A famosa definição acerca da educação está no primeiro texto referido. Escrito em 1958, a autora expõe em seu ensaio uma leitura do lugar que ocupa a educação por si, fato este que é justificado pelas demais obras da autora. A ideia de crise é desenvolvida e justificada com bases nos pressupostos e conceitos do repertório geral da autora, isto é, demanda uma leitura de outros textos para uma melhor compreensão deste. De início, o assunto é delimitado a partir de sua definição, "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDR, 1997, p. 223). Para uma elucidação desta definição é necessário que tomemos o conceito de mundo que, no pensamento de Arendt e numa tradição fenomenológica, desempenha um papel de extrema significância. A trajetória do texto consiste na exposição dos conceitos necessários ao debate que propomos realizar. Primeiramente a delimitação do campo conceitual através dos significados contidos na definição de educação proposta pela autora. Posteriormente, a apresentação dos motivos pelos quais é possível falar em crise na educação. Por fim, a proposta máxima deste texto, refletir com uma análise de outro conceito arendtiano um modo possível de contribuir para uma resposta à crise que se apresenta, isto é: o pensar.

1. O MUNDO E A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Em **A Condição Humana**, Hannah Arendt evidencia três atividades distintas que respondem a distintas condições que a natureza nos coloca. A atividade do trabalho que responde à condição da vida biológica, isto é, o responsável pelo suprimento das necessidades que o imperativo biológico nos exige. A atividade da fabricação, a obra, esta é a responsável pela criação de um mundo no qual podemos nos mover, um mundo que assegura o caráter de continuidade e comunidade. “A obra proporciona um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (ARENDR, 2015, p. 9). Por fim a ação, que diz respeito à esfera da liberdade. Essa atividade responde pela condição inalienável da pluralidade. Com estas divisões Arendt não pretende hierarquizar as atividades, o intuito é evidenciar como elas se relacionam e de que modo nos é assegurada a plenitude do ser humano quanto àquilo que nos foi dado a ser, a chamada *vita activa*.

É necessário, como mencionado, certa noção acerca de distintos conceitos arendtianos para que possamos pensar a educação juntamente com a autora. Dentre as três atividades supracitadas, a obra é aquela que mais diz respeito à atividade docente. Analisando o conceito de mundo, as coisas que nele há “têm a função de estabilizar a vida humana” (ARENDR, 2015, p. 170). O mundo diz respeito a

tudo aquilo que é testemunho duradouro da presença humana sobre a Terra, seja a construção de utensílios, ferramentas e obras de arte, seja a edificação de um espaço comum de copresença e interrelação, seja a comunidade dos homens sobre a Terra, seja o conjunto dos que amam o mundo e por isso o constituem (CORREIA, Adriano *apud* PASSOS, Fábio, 2014, p. 3).

A partir disto torna-se claro a essência da educação, o fato de que novos nascem em um mundo que já existe antes deles e que existirá após a morte destes. A educação desempenha a função de apresentar o mundo tal como ele é a estes que nele entram. A educação não é um mero ensinar a viver ou uma instrução que deveria se preocupar exclusivamente com a esfera da reprodução da vida, isto é, um ensinar a arte da preservação.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos (ARENDR, 1997, p. 235).

O fato da natalidade assegura uma pluralidade, a cada nascimento, com ele, nasce a possibilidade do novo. A educação em Arendt é conservadora no sentido de conservar o mundo protegendo-o da novidade irrestrita, também conservar os novos contra um mundo que eles não conhecem. Mais do que apresentar a estes os meios pelos quais eles asseguram a subsistência, a atividade do trabalho, cabe à educação apresentar o mundo que já existe e no qual eles podem se sentir em casa, pelo próprio caráter de estabilidade que o mundo confere. Por este motivo, a política não se identifica com a educação, este campo é pré-político. A política para Arendt "é o campo da ação, da espontaneidade e da liberdade pública, onde iguais decidem, em voz e ato, e se responsabilizam com os destinos e questões que dizem respeito a todos" (ALMEIDA, 2012, p. 135).

A educação presume a hierarquia entre as partes, o que não significa autoritarismo e, pela própria preservação da potência de novidade presente nos educandos, a estes não podemos delegar a responsabilidade pelos assuntos de que trata a política. A educação, conforme Arendt, se localiza entre o âmbito privado e o público, sua categorização como pré-política se refere a esse espaço intermediário. A natalidade é o que possibilita a ação como modo de participação política, mas a educação se efetiva de fato numa preservação dessa potencialidade e na promoção dos elementos necessários para que possa tornar os jovens "de uma parte, a dominar os pré-requisitos curriculares técnico-científicos e, de outra, a se integrarem nessa herança pública que lhes pertence por direito" (CARVALHO apud ALMEIDA, 2012, p. 137).

O caráter pré-político da educação se constitui, essencialmente, na perspectiva de que é através dela que aos novos é dada a possibilidade de serem inseridos no mundo. A partir de então, essa situação de pertencimento ao mundo, possam então aparecer e agir em liberdade com os demais. Cada nascimento é, em si, natalidade, portanto carrega uma potência de novidade e pluralidade, mas este nascimento demandará uma apresentação do mundo que aí está e como está. A educação não é o lugar em que se transforma o mundo, esse lugar é a

política, mas é o que o apresenta e dá as condições necessárias para que as pessoas possam, então, fazer parte do mundo comum e, dentre as coisas que aqui existem, a fazer parte da política. “Esse vínculo entre natalidade e ação é reafirmado em toda a obra de Arendt e é decisivo para pensar a relação entre educação e política” (CORREIA *apud* CARVALHO. 2017, p. XVII).

1.1. A crise

Um aspecto da crise é intrínseco ao campo da educação, isto é, a crise é uma situação em que nossas respostas não são suficientes às perguntas que o tempo nos coloca, nós “perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDR, 1997, p. 223). Sabendo que a educação é algo que jamais pode ser concebida como acabada em definitivo, completa e finalizada, esta abertura perene nos indica, por uma perspectiva, uma crise perene. O fato de o humano existir enquanto um ser plural acarreta que a educação é um constante *entre* e vive sob a atmosfera de um paradoxo. Educam-se os novos porque nascem em um mundo que já existe e deve ser preservado e apresentado, todavia nestes que nascem ocorre a marca inalienável da possibilidade do novo e das mudanças. A crise por si mesma não significa uma situação de desamparo.

A falta de respostas definitivas não acarreta uma destruição do mundo comum ou o fracasso da educação. A crise assumiria um caráter desolador se esta característica fosse obliterada. O grande problema que se apresenta no que tange o ensino é uma confusão de fronteiras das atividades humanas. Isto é, a atividade docente, o ensino, que pelo seu próprio estatuto jamais poderia ser concebido semelhante à fabricação de algo, tem sido destinado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX ao campo da fabricação do *animal laborans*, um ente capacitado e treinado exclusivamente para o âmbito da preservação da vida, o campo do trabalho. Tal perspectiva ocasiona uma corrupção do mundo comum pois o resultado da atividade do trabalho é o consumo, resultando deste a absorção corpórea do que foi consumido ou o seu descarte. Restando apenas o “caráter instável e inóspito de um mundo quase inteiramente regido pela lógica do

trabalho e do consumo, isto é, pela lógica da produção e da destruição em escala global e em ritmo cada vez mais acelerado" (ARENDRT *apud* Duarte, 2010, p. 5).

A educação é justamente o modo pelo qual transcendemos essa esfera da reprodução cíclica, "para Arendt, a educação tem por tarefa familiarizar os educandos com experiências e compreensões compartilhadas, instituições e práticas, saberes e pensamentos que foram constitutivos para o mundo" (ALMEIDA, 2010, p. 3). Não se trata de negar esse aspecto da vida humana, mesmo porque o trabalho é um imperativo ao qual a necessidade nos coloca. A questão é suprimir todas as demais esferas da existência unicamente a uma relação de trabalho e consumo. A educação, ainda que não seja um espaço político, tem sido utilizada por interesses privados que se valem do espaço público para determinarem um tipo de existência que vá ao encontro de suas demandas. O ensino não existe enquanto uma atividade alheia ao social e, a depender do modo como ele é visto pelos educadores, assumirá vez ou outra uma tendência mais ou menos humanista.

O sistema de ensino sempre se ordena em função de uma representação da educação, de uma representação que implica um desejo – desejo de os indivíduos alcançarem, com sua formação, uma certa maneira de ser, de trabalhar, de ser relacionarem entre si na sociedade (LEFORT, 1999, p. 208).

Obviamente não cabe à educação salvar o mundo, mudando-o, mas protegê-lo contra a voracidade da atividade que o consome. Negando a primazia de um ensino utilitário, este em que se prioriza um domínio de técnicas e saberes aos quais a finalidade já foi definida de antemão, condenando o fazer educativo à semelhança da oficina do artesão, negar isto faz com que a educação acolha "a indeterminação, já que quem aprende está sendo requisitado, não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo relacionamento com o saber" (LEFORT, 1999, p. 211).

A fragilidade de homens que não colocam em questão seus princípios e suas finalidades condena todo um passado que deve ser legado aos novos à mera serventia quanto ao que é útil ou não. A utilidade diz respeito à obra, é na fabricação que se vislumbra uma finalidade para aquilo que é feito. Conforme Lefort (1999, p. 223), há um despojamento completo do sujeito no intuito de perpetuar as condições necessárias a uma sociedade da técnica e do trabalho. Nenhuma dimensão estética e ética pode ser contemplada se as instituições que

historicamente promoviam essas reflexões não são mais do que lugares vazios de sentido e plenos de verdade. Cabe à educação apresentar o mundo tal como ele é e a sua história, inclusive desvelando essa condição instrumental à qual estão submetendo a relação de ensino.

Retomando a ideia de uma crise, que inevitavelmente se apresenta, não é a insuficiência das respostas que a agrava ou a constitui. Negá-la apenas colabora para os discursos tecnicistas uma vez que poucos espaços restaram à exceção destes em que a única relação existente e possível é determinada pelo trabalho e consumo. A educação tem o dever de apresentar estas condições de existência, ainda que não haja respostas imediatas a elas. É no reconhecimento de uma crise que podemos justamente refletir acerca da possibilidade de que outras atividades, dentre elas as do espírito, apareçam como contribuições à atividade do ensino.

1.2. O pensar

As faculdades do espírito ganham destaque no pensamento de Arendt, sobretudo, após o julgamento de Adolf Eichmann. Eichmann foi um funcionário nazista altamente responsável pela chamada “solução final”. Arendt foi enviada pela revista *New Yorker* para acompanhar o julgamento e a resolução do caso envolvendo o acusado. O que lhe causou surpresa foi a personalidade fraca de Eichmann, longe de ser um monstro ele se assemelhava mais a um burocrata qualquer que desempenhava suas funções sem se dar o trabalho de pensar o significado delas e as suas consequências reais.

Ele sempre fora um cidadão respeitador das leis, porque as ordens de Hitler, que sem dúvida executou o melhor que pôde, possuíam “força de lei” no Terceiro Reich [...] e quanto a sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam (ARENDR, 2011, p. 35 - 37).

Longe de ser tido como algum insano ou psicopata, seu caso não se aproximava nem do ódio anti-semita, doutrinação ou algum tipo de perseguição religiosa. O que mais caracteriza a adesão de Eichmann ao regime foi a possibilidade que a História lhe concedeu de fazer parte de algo supostamente grandioso e que estava em curso. Alguém sem grandes perspectivas quanto à

própria vida viu no movimento nazista uma oportunidade de “começar de novo e ainda construir uma carreira” (ARENDR, 2011, p. 45).

Questões como esta levaram Arendt a se perguntar pela conexão da faculdade de pensar com aspectos éticos que envolvem os problemas acerca de realizar ou não o mal. “Seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os ‘condicione’ contra ele” (ARENDR *apud* ALMEIDA, 2011, p. 150). A atividade de pensar a realidade, as experiências, tem uma razão de ser que envolve as questões éticas e culminam num pertencimento ao mundo porque o que se questiona, em último caso, é se é possível garantir a continuidade e permanência de um mundo em que o mal é banal porque qualquer relação estabelecida com o mundo e sua pluralidade é instrumentalizada e individualista.

“Não só conhecer o mundo, mas também questionar o que ocorre nele, buscar compreender suas histórias e estabelecer uma relação própria com esse espaço comum e seu legado” (ALMEIDA, 2011, p. 146), são estas relações que se estabelece com o conteúdo do mundo que faz com que ele se apresente como um lugar hospitaleiro a nós. É possível tanto conhecer o mundo quanto pensá-lo, esta distinção é importante para que localizemos a atividade do pensar como uma contribuição às respostas que a crise exige. É no pensar que estabelecemos algum tipo de vínculo com um mundo que não foi criado por mim, mas ao qual posso fazer parte. Conhecer o mundo me faz saber o que ele é, pensa-lo faz com que eu possa estar nele e me sentir parte com os demais. Mas não é possível que alguém se sinta parte daquilo que sob uma perspectiva se coloca como disponível ao consumo, retomando a questão do ensino como instrumentalização do saber.

O objeto do consumo se desfaz no próprio ato de consumi-lo e essa confusão de lugares e atividades não permite que o mundo acolha os que nele chegam, pois os que chegam o fazem apenas para devorá-lo. Não há sentido em fazer parte de algo que está fadado à ruína, não há quem queira responsabilizar-se pelo efêmero. Pensar carrega consigo um risco quando exacerbada a sua atividade e quando esta se faz sem nenhuma referência ao mundo, nisto está a crítica histórica de Arendt à filosofia política e a sua crítica aos intelectuais que aderiram ao regime nazista. O risco do pensamento, “essa retirada do mundo, embora necessária para a atividade do espírito, expõe o eu pensante ao risco de

se isolar das experiências reais e girar apenas em torno de si mesmo" (ALMEIDA, 2010, p. 5).

Corre-se o risco de se esquecer da responsabilidade pelo mundo, por isso o pensar se vincula necessariamente à responsabilidade e ao *amor mundi*. O que define o pensar é o sentido. Esta atividade não é determinada pelo seu conteúdo, mas sim pela intenção contida no seu exercício. Pensar é trazer o conteúdo do mundo a um tipo de existência na qual eu posso me movimentar através da imaginação. "A imaginação, portanto, que transforma um objeto visível em uma imagem invisível, apta a ser guardada no espírito, é a condição *sine qua non* para fornecer ao espírito objetos-de-pensamento" (ARENDT apud ASSY, 2015, p. 62). Objetos de pensamento não se identificam a objetos memorizados. A imagem do objeto fica retida na memória tão logo o referente externo deixe de produzir a sensação correspondente. Ter um objeto de pensamento implica tornar presente para si através de um esforço de concentração aquilo que naturalmente está ausente. Este esforço do espírito, o lidar com coisas que estão ausentes, permite outro nível desta atividade de ter para si objetos, uma atividade que vai "em direção ao entendimento das coisas sempre ausentes, e que não podem ser lembradas, porque nunca estiveram presentes para a experiência sensível" (ARENDT, 2014, p. 96).

Dentro desta interpretação localizamos o modo de existir conceitual, isto é, todas as discussões éticas e estéticas produtoras de perguntas como "o que é a justiça" ou "o que é o belo" lidam com um tipo de coisa sempre ausente. Aquilo que se pode dizer que uma vez esteve presente e agora não mais são atos de justiça, objetos portadores de beleza, mas não o conceito em si. O significado sempre será fruto do pensamento. "Todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento" (ARENDT, 2014, p. 106).

Através disto que propomos o conceito de pensar arendtiano como uma referência que possa colaborar com a questão do ensino. Se no âmbito da educação o que está em jogo é o fato de que há uma geração a ser educada, a ser inserida num universo de imagens e coisas produzidas pelos humanos, a mera instrução não possibilitaria a plena inserção destes novos no que Arendt chama de mundo. Negligenciando a ideia do pensar enquanto uma atividade do espírito

distinta do conhecer propiciamos uma condição na qual “a ausência do pensamento [...] ensina a aderir rapidamente a tudo o que as regras de conduta possam prescrever em uma determinada época para uma determinada sociedade” (ARENDR, 2014, p. 199).

Sejam essas regras oriundas de um regime político tal como o Nazismo, explicando a fácil adesão não só de Eichmann mas da grande maioria da nação alemã, sejam essas ideias apresentadas como slogans no universo educacional, tais como “ensino de qualidade”, “promoção da cidadania”, “capital humano”, etc.

A necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por insights supostamente precisos de ‘homens sábios’. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que tive ontem irão satisfazer essa necessidade hoje apenas porque quero e porque sou capaz de pensa-los novamente (ARENDR, 2014, p. 107).

O sentido dos fatos, das expressões, o que se conhece não é dado de modo definitivo. O sentido “pode surgir quando transformamos meros fatos em uma história (estória, *story*) humanamente compreensível. Com isso, no entanto, não se chega a um sentido *definitivo*. Pelo contrário, a cada acontecimento é preciso começar a reflexão de novo” (ALMEIDA, 2011, p. 148). Isto implica dizer que o pensar é algo perene e que não há coisa no mundo que não possa ser colocada sob essa atividade do espírito.

É necessário que aquele que pensa se retire desse mundo das aparências, este fato, que para Arendt significa a única condição anterior ao pensamento pode trazer elementos relevantes quando pensamos a questão do ensino. “Todo pensar exige um *pare-e-pense*” (ARENDR, 2014, p. 97), portanto uma quebra no fluxo de acontecimentos no mundo, inclusive uma aula. Todavia, este sair do mundo não acarreta solidão, mas solitude. Na solidão, a própria capacidade de pensar já se faz comprometida. O solitário não consegue ter a companhia nem de si mesmo. A solitude, numa leitura de Bethania Assy, diz que

ao fazermos companhia a nós mesmos, somos capazes da experiência do pensamento. A matéria-prima que é modelada pelo pensar é a experiência. A solitude de quem pensa, de forma alguma, é desconectada de experiências, sejam elas pessoais, históricas, culturais ou fictícias (ASSY, 2015, p. 89).

Isto quer dizer que ainda que o sujeito se retire do mundo ele não se retira em absoluto, isto é, o pensamento que ocorre está vinculado necessariamente a

conteúdos do mundo, conteúdos de experiência. “A habilidade de pensar, que permite ao espírito retirar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo” (ARENDT *apud* ALMEIDA, 2011, p. 151). Mas não somente, outra relação que se estabelece a partir dessa retirada do mundo no pensamento é o diálogo consigo mesmo, o que supõe a existência de outros “uma vez que a pluralidade é uma das condições existenciais básicas da vida humana na Terra [...] estar sozinho e estabelecer um relacionamento consigo mesmo são a característica mais marcante da vida do espírito” (ARENDT, 2014, p. 92).

1.3. Pensar com Sócrates

Para resgatarmos essa questão da pluralidade que é intrínseca à atividade de pensar faremos uma análise da figura de Sócrates sob a ótica de Arendt e seus comentadores. Sócrates é conhecido pelo seu método dialógico no qual ele realizava diferentes perguntas acerca de um tema definido no intuito de exercitar uma atividade em si e no seu interlocutor, a atividade do pensar, uma vez que não necessariamente este jogo de perguntas e respostas conduzia a algum conhecimento de fato. Sócrates é visto como uma referência quando o que está em discussão é a atividade do pensar e podemos analisar a sua relação com tal atividade por três metáforas.

A primeira compara Sócrates a uma arraia-elétrica. Nesta imagem observamos o caráter paralisante do pensamento. A arraia-elétrica paralisa aqueles que nela tocam. Assim é o pensar, paralisa o fluxo contínuo de acontecimentos e, ao mesmo tempo, o próprio sujeito que pensa. Esta característica do pensar pode ser tomada como o espanto, uma potência de “provocar perplexidade, paralisar e interromper argumentos tidos como dados” (ASSY, 2015, p. 66). Primeiramente o pensar lhe retira do senso comum e aquilo que assumia um caráter autoevidente, portador de uma áurea verdadeira, ou empobrecido de sentido, perde todo o seu estatuto e se coloca como objeto de pensamento, algo ainda não acabado.

A segunda imagem socrática o compara a um moscardo. Quanto a essa comparação, a leitura de Arendt é que aqui o pensar se refere a um autoexame, portanto o revelador da própria consciência. “A palavra consciência tem origem no grego *syn-eidenai*, cujo significado original remetia apenas à noção de

consciência de si" (ASSY, 2015, p. 67). Ela é a responsável por nos fazer aparecer a nós mesmos gerando aquilo que Arendt chama "dois-em-um". Por essa característica resgata-se a questão da pluralidade, é um exercício que aponta para o fato de que não estou sozinho no mundo. Segundo Valée, analisando alguns pontos acerca deste conceito em Arendt, o pensar por si não unifica o ser pensante, a característica dual do pensamento não possibilita a ideia de unidade do sujeito se esta atividade não fosse interrompida ocasionando um retorno do pensar consigo, gerador de ambiguidade, para um mundo marcado pela pluralidade. "Para ser confirmado na minha unidade, eu dependo inteiramente dos outros" (1999, p. 31). Assim como também não haveria a possibilidade do pensamento, tal como o exercido por Sócrates, se o pensar não exercesse a função de testemunha, isto é, o fato de que "deve estar-se diante de si como diante dos outros.

A testemunha interior é, pois, o representante da pluralidade; e o diálogo na solidão interioriza o ponto de vista dos outros" (VALÉE, 1999, p. 32). A importância da ideia de pluralidade é fundamental para esta compreensão uma vez que é o conceito com o qual o pensar está se relacionando de distintos modos. Para pensar é necessário que eu tenha a experiência do que seja o outro, um alguém que não seja eu. Portanto, reconhecer vozes no mundo que não a minha. Ao mesmo tempo, quando me recolho ao pensamento me torno o *dois-em-um*, um conceito de Arendt, e para que não me perca na ambiguidade de ser inerente à própria atividade é necessário que um outro me desperte do pensamento e, assim, eu tenha visão da unidade que sou. Eu sou *um* na medida em que outro me desperta da ambiguidade que é ser *dois-em-um*.

Tal dualidade do pensar significa que qualquer atividade da consciência será marcada por esta pluralidade à qual não se pode negar sem o prejuízo de tornar-se algo menor do que um humano. O individual não pensante e solitário. "Todas as atividades do espírito testemunham, elas próprias, por sua natureza reflexiva, uma dualidade inerente à consciência" (ARENDR, 2014, p. 93).

Por fim, a terceira representação acerca de Sócrates diz respeito ao modo como a experiência de pensamento permite uma *doxa*, comumente traduzida por opinião. Neste momento Sócrates desempenha uma atividade tal como a do parteiro. "Para Sócrates, como para seus concidadãos, a *doxa* era a formulação

em fala daquilo que *dokei moi*, daquilo que me aparece" (ARENDT, 1993, p. 96). A *doxa* é o resultado de uma visão de mundo, do mesmo mundo no qual todos os demais se encontram. Ao pensar sobre este mundo que me aparece eu teço elementos que não são os mesmos resultantes do pensar de outros que ocupam lugares no mundo distintos do meu. Isto não significa que a *doxa* se oponha à verdade, para Arendt, essa *doxa*

não era fantasia subjetiva, arbitrariedade, e tampouco alguma coisa absoluta e válida para todos. O pressuposto era de que o mundo se abre de modo diferente para cada homem, de acordo com a posição que nele ocupa; e que a propriedade do mundo de ser o "mesmo", o seu caráter comum, ou "objetividade", reside no fato de que o mesmo mundo se abre para todos e que a despeito de todas as diferenças entre os homens e suas posições no mundo tanto você como eu somos humanos (ARENDT *apud* ASSY, 2015, p. 71).

Diante destas três figuras, às quais podemos atribuir o modo de pensar socrático, podemos pensar, também, o quanto isto é significativo para o campo do ensino no que tange a educação institucional. O fato de ser Sócrates não é mero acaso, tal filósofo é tido por Arendt como o modelo de pensador. Não que devamos repetir o seu modo de vida ou o seu próprio pensar. Impossível pelas próprias características que esta atividade carrega. Através da figura socrática podemos analisar por óticas diferentes uma mesma atividade, a atividade do espírito que é o pensar. O pensar carrega consigo a interrupção de um fluxo de informações, acontecimentos, fatos para colocar em diálogo consigo mesmo aquele que se propôs a pensar. Portanto é de extrema urgência resgatarmos essa esfera de atividade em um mundo marcado pela velocidade e efemeridade do que é construído em comum.

O pensar também revela uma pluralidade inerente à condição humana, nada mais necessário termos ele como referência para a prática docente. O pensar revela minha consciência ao mesmo tempo que expõe a existência de consciências que não sou eu, colaborando assim para a construção de uma ideia de comunidade que finda no terceiro elemento acerca da pessoa de Sócrates. Obviamente a *doxa* não foi pensada no campo do ensino, da educação, mas sobretudo para o âmbito da política num contexto em que as decisões que darão o rumo para a cidade são realizadas através da persuasão, da palavra falada.

Na educação lidamos com aqueles que não possuem necessariamente uma *doxa* porque a posição que eles ocupam no mundo ainda está por se fazer,

cabendo parte desta posição à educação. Todavia, não podemos nos eximir de considerar essa expectativa da atividade humana. Um campo no qual não é a verdade que está em questão e não a temos como a finalidade última. Trata-se da constituição de um lugar no qual a construção de um mundo coletivo é a finalidade, não o fim. Um campo em que àqueles que aprendem é dado a possibilidade de construírem significados para o conjunto de coisas que são os objetos primeiros da atividade educacional. Não significa negar a essência da educação tal qual Arendt expôs, menos ainda querer introduzir elementos políticos num campo que deve ser pré-político. Mas uma resposta à crise de sentido que assola a modernidade numa perspectiva que valorize ainda mais a educação, que é um dos lugares responsáveis pela permanência do mundo comum. O resgate do conceito de pensar, como aqui foi feito, teve como companhia perene a ideia de que há um mundo e ele deve ser anunciado e preservado – objetivo da educação. Numa sociedade em que a eficácia do resultado, o imperativo da verdade, a promessa da utilidade é colocada como benefícios necessários aos alunos, tais alunos devem no mínimo possuir as condições de pensarem não o lugar que eles ocupam no mundo, mas aquele que, se nada for feito, ocuparão.

1.4. Ensino de filosofia

Pensar com Sócrates é pensar fugindo de uma lógica que busca a verdade enquanto significação, aquela que identifica “a verdade como o fim do pensamento” (ASSY, 1999, p. 37). Toda atividade Socrática, seus diálogos não aconteciam em vista de um saber. Não era por amor ao conhecimento que Sócrates questionava, mas por amor ao questionamento. O pensar é uma atividade que não pode ficar à margem do ensino justamente porque é através dele que atribuímos sentido àquilo que fazemos. Esses referenciais arendtianos possibilitam um diálogo com qualquer saber a ser ensinado uma vez que a proposta mais se assemelha a uma prática do que a um conteúdo especificamente. Evidentemente, quanto ao ensino de filosofia, temos uma real possibilidade na sua abordagem em sala de aula. Sobre os conteúdos, lidamos com as obras filosóficas diretamente e assumimos que a aula de filosofia possa se tornar um diálogo profícuo com pensamento de outros, os filósofos. A filosofia historicamente se manteve como a

disciplina que permite a problematização de questões que nos são próprias enquanto humanos, nos permite, inclusive, problematizar o próprio significado do que seja a filosofia e a sua história.

O que nos foi legado, de modo geral, não diz respeito à atividade do pensar, mas a seus resultados: os sistemas filosóficos e as doutrinas. Se quisermos saber algo sobre o próprio processo pensante de seus autores, é preciso descobrir o que não foi descrito de modo direto. O caminho é ler os escritos indagando quais foram as questões e acontecimentos que os antecederam e qual foi a experiência do eu pensante (ALMEIDA, 2011, p. 158)

Ensinar filosofia propondo essa perspectiva do pensar, isto é, trazendo à tona essa atividade do espírito tal como Arendt a descreveu, assim poderemos contextualizar de outra forma a história do filósofo, dessa vez sob a perspectiva da produção da sua obra enquanto resultado de um pensamento. Ao se pensar o pensamento de outros, também, evidenciamos uma característica inalienável do pensamento filosófico, a sua pluralidade. Há um movimento do pensamento filosófico que faz com que aquelas questões que nos são próprias, da condição humana, sempre voltem a nós porque nunca são por fim estabelecidas, “Os resultados da reflexão são provisórios e experiências diferentes ou novas desafiam a repensar aquilo que acreditava já ter pensado” (ALMEIDA, 2011, p. 163).

É preciso ultrapassar o mero pragmatismo ofuscado por uma noção de eficácia, portador da nova verdade e tão presente nos discursos educacionais e em algumas metodologias. Dialogar com os conteúdos é necessário, com os alunos, com a tradição, consigo mesmo. Desta forma poderemos propor que o pensar colabora para que minimizemos um dos sintomas da crise, a sensação de que não pertencemos a este mundo, um vazio de experiências formativas e de sentido. Pensar o pensamento de outros, as suas questões, compreender que elas surgem de uma experiência que se assume enquanto própria, conceber o ensino de filosofia nesse viés possibilita que aos alunos seja dada a oportunidade de eles mesmos constituírem novas questões pensando a filosofia e, a partir dela, pensarem e assumirem o próprio mundo no qual nasceram.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio A. **Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: UFC Edições, 2001.

ALMEIDA, Vanessa S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 853-865, set./dez 2010.

ALMEIDA, R. M.; SCHÜLTZ, R. As intrincadas relações entre educação e política em Hannah Arendt, in FÁVERO, A.A; CASAGRANDA, E.A. (org.) Leituras sobre Hannah Arendt: educação, filosofia e política. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. Crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ARENDT, Hannah. Introdução na política. In: **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

ARENDT, Hannah. Que é autoridade. In: **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARVALHO, José S. **Educação, uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CARVALHO, José S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

LEFORT, Claude. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

PASSOS, Fábio A. **O conceito de mundo em Hannah Arendt**: para uma nova filosofia política. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

VALÉE, Catherine. **Hannah Arendt: Sócrates e a questão do totalitarismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

RESENHA DE/ REVIEW OF **SOFIA, A MENINA QUE GOSTA DE FILOSOFAR**

Alexandre José Hahn²²
Altair Alberto Fávero²³

Desde os primórdios da humanidade, a capacidade de representação de uma história vem mediando a percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva. Seja no virar das páginas ou na exposição oral, a narrativa desenvolveu um papel crucial (principalmente) no aprendizado das crianças e dos jovens, porque através do encanto desperta para a curiosidade e a imaginação. Também, precisamente por isto, que a narrativa é defendida por vários intelectuais (Gadamer, Ricoeur, Lipman, Mathews, Kohan, etc) como um excelente e fecundo recurso para a sala de aula. Além disso, quando uma literatura é adaptada para crianças ou jovens a transição da imaginação à vontade consciente de suas intenções e implicações pode ser mais facilmente clarificada, o que a torna muito pujante para trabalhos educativos com questões éticas e políticas.

Para Lipman (2008, p. 312), a literatura faz mais que encantar, “ela nos sugere outros modos de vida e outras maneiras de pensar o mundo no qual vivemos - maneiras que podem estar em desacordo com o bom senso e os costumes vigentes”. Esta descrição cai como uma luva compreender as histórias de *Sofia, a menina que gosta de filosofar*, de autoria de André Wagner Rodrigues, lançado em

²² Mestrando em Educação (bolsista PROSUP/Capes) na Universidade de Passo Fundo (UPF) sob a orientação do professor Altair Alberto Fávero. Licenciado em Filosofia pela UPF. E-mail: <alexandreahahn@mail.com>.

²³ Possui Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), E-mail: <altairfaver@gmail.com>.

2017 pela editora Uirapuru, com ilustrações de Erine Rodrigues. André Wagner é historiador, mestre em educação, já lecionou em escolas públicas estaduais de São Paulo, trabalha com formação de professores e em 2014 recebeu o prêmio de Educação em Direitos Humanos com o projeto Relatos da Juventude.

No livro, a protagonista Sofia tem treze anos, estuda em uma escola privada e vive abespinhada com as coisas da vida, sempre quer saber mais sobre tudo, pois respostas breves e questionáveis nunca a satisfazem. Com muito diálogo e respeito, a menina busca dirimir suas dúvidas sobre os mais variados assuntos, e abordando todos que aparecem a sua frente, nunca se cansa de fazer mais e mais perguntas, e se lhe derem uma resposta barata já sabe que vai querer continuar investigando, seu caráter lembra um certo barbudo calvo que tagarelava pelas ruas da antiga Atenas.

A história de Sofia é para jovens, principalmente os curiosos. Ainda mais para aqueles que estão descobrindo a filosofia, e vivenciando a juventude em sua plenitude, talvez lutando contra sentimentos que não sabem como compreender e quem sabe anseiem um bom conselho sobre temas que perpassam o cotidiano da juventude como as primeiras paixões, a indecisão frente a escolha de uma profissão, a ideologia de gênero, a perda de um ente querido, o *bullying* e a identidade. A ideia geral é que no avançar das páginas o leitor perceba que o que mais dá sentido à vida é o aprendizado.

Em cada capítulo do livro, Sofia aprende um pouco as pessoas e como elas enfrentam a realidade, adotando algumas destas perspectivas para basear sua própria vida, isto sem nunca aceitar, de antemão, qualquer coisa que não passe por um crivo reflexivo. A excursão pelos capítulos nos leva a algumas questões mais importantes e complexas da vivência humana como o amor, a liberdade e a morte, tomadas sempre em consideração ao momento da juventude e o universo escolar. Também são trazidos à luz alguns temas pouco trabalhados no âmbito escolar como a cosmogonia e a epistemologia.

A primeira questão enfrentada é sobre a existência de Deus, no capítulo "No princípio era o verbo?" (p. 11), Sofia tem uma conversa respeitosa sobre a origem do mundo e das pessoas com sua vó Eliete. Após escutar atentamente a vó contar, com muita convicção, a partir das histórias bíblicas, como Deus criou o planeta, o céu, as montanhas, os animais e o homem, Sofia explica a versão científica que

aprendeu nas aulas da escola, comentando sobre o Big Bang e a evolução das espécies. Entusiasmada, a menina filósofa, tentando fazer uma síntese da discussão, se “existe só uma explicação? Será que as duas não são verdadeiras?” (p. 11). Sempre buscando ir além do que foi debatido, após a conversa as investigações continuam na internet. Sofia faz da web um verdadeiro instrumento de conhecimento, verificando principalmente os assuntos mais espinhosos, procurando clarear os prós e contras da problemática em questão. Isto tudo não apenas para escolher um lado, mas para valorizar as diferentes possibilidades de interpretar a realidade.

No capítulo seguinte “Pensamento é o que faz sentido” (p. 15), Sofia busca, descobrir junto ao tio Marcelo, “como sabemos que estamos vivos? Como temos certeza de que não estamos sonhando o tempo inteiro?” (p. 16). Acaba descobrindo a figura do filósofo Descartes e sua famosa frase “penso, logo existo”, a conversa com o tio clareia um pouco, mas traz também novas dúvidas, a menina filósofa se os animais sabem que estão vivos, já que eles não pensam como a gente. Ainda neste diálogo, aprende a diferenciar o pensamento e a reflexão, tal como sintetizou: “pensar é uma atitude comum, produzida por nosso cérebro a todo o tempo, enquanto reflexão é uma habilidade de nosso raciocínio, que busca chegar as raízes daquilo que estamos querendo saber” (p. 18).

Fazendo muitas conexões mentais e refletindo cada vez mais profundamente, Sophia, a cada bate-papo com os seus amigos e colegas, expande seu repertório de informações, apreciando cada nova descoberta e renovando suas relações sociais, por exemplo quando consegue que o pai ausente, por causa do trabalho, de mais importância ao convívio familiar (p. 20) ou quando motiva uma campanha na escola contra o *bullying* aproximando colegas que constantemente eram desrespeitosos (p. 62). Ou quando descobre que pode até amar um menino que é totalmente diferente dela (p. 50).

A história da menina sempre procura aprender algo, refletir sobre o mesmo e colocar seus princípios em prática – eis as ações que embalam o livro. Por exemplo, no capítulo 8 (p. 40), Sophia descobre, ao conversar com seu avô Tião, que as notícias dos telejornais são carregadas de intenções, e que quase tudo que é noticiado pode ter um interesse financeiro ou político, geralmente escondido nos pequenos detalhes. A menina reflete sobre os poderes os grandes grupos que

detém os meios de comunicações podem influenciar, a seu favor, sobre ideias, valores e visões de mundo da maioria das pessoas, que nem sempre se perguntam sobre o que vêm na sua frente, seja na tevê ou na internet. Tomando então como partido de levar isto a ser debatido com os colegas.

O capítulo 4, “O que é melhor: uma cabeça bem cheia ou bem-feita?” (p. 24), revela o descontentamento que Sophia tem com a instituição escolar, um ambiente que ela define como “muito fechado, cinza e quadrado”, e que mais causa desprazer do que prazer, visto que os estudantes vão a aula por obrigação e não por vontade. Sophia conversa com uma professora de matemática, desabafando sobre o que sente e fazendo uma reflexão sobre o modelo de educação tradicional, explica que se os alunos confiassem mais que aquilo que aprendem é mesmo importante para sua vida aprenderiam mais, mas para isto é necessário que algumas coisas mudem. Assim sugere que a professora torne as aulas mais interessantes, fugindo das práticas decorativas, isto porque todo mundo está cansado de apenas memorizar.

Nas aulas de matemática, Sophia sugere a professora que os alunos sejam levados a investigar os motivos e a finalidade de alguém ter criado coisas como a tabuada e o teorema de Pitágoras. Ao final da aula, a professora acaba pensando em outras formas de ensinar, desta vez pretendendo estimular reflexões mais profundas, também levando em conta que estamos na era digital, e que a maioria das coisas na escola sejam maçantes (p. 27), talvez por se distanciar das novidades tecnológicas que poderiam facilitar o aprendizado.

O autor, André Wagner Rodrigues, historiador e professor universitário, narra com maestria e muita leveza, o cotidiano da jovem Sofia, fazendo da história uma excitante aventura, sempre tomada pela curiosidade. Ele mesmo relata no prefácio que se valeu das experiências em sala de aula com jovens estudantes, e da discussão com colegas professores. André tem mutuamente, como Walter Benjamin (1985) gostaria que fosse, “a alma, o olho e a mão [...] inscritos no mesmo campo” e através da interação deles define o que quer deixar em suas páginas: uma mensagem para o futuro. Para sua filha, Sofia... Que pode ser descrita em passagens como esta:

Saiba que a verdadeira finalidade do conhecimento é lapidar as asperezas do nosso eu interior. Imagine um escultor que retira da natureza uma pedra bruta, sem forma, e fica ali durante dias observando o que é possível criar com seus instrumentos de trabalho: régua, esquadro, maço (ferramenta em

forma de paralelepípedo que possui um cabo e funciona como um martelo) e cinzel (ferramenta com extremidade cortante usada para esculpir). Quando planeja exatamente o que vai criar, já consegue ver a beleza que está no interior daquela pedra amorfa. Assim começa o seu trabalho, lento e contínuo, retirando os excessos, calculando a força de cada golpe de seu maço e o ângulo exato que deve posicionar o seu cinzel. O escultor ficará trabalhando durante meses e até anos, dependendo do tamanho e da qualidade da obra que quer produzir. O conhecimento também é produzido dessa forma. É necessário muita paciência e força de vontade para vencer obstáculos e atingir nossas metas. Reflita sobre estes instrumentos e perceba que são símbolos de todos que querem transformar o seu eu interior. Lembre-se, sempre, de que somos o construtor de nós mesmos... (p. 68)

Tal como um orientador que “sabe dar conselhos não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio”, André sabe bem “recorrer ao acervo de toda uma vida: uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (BENJAMIM, 1985, p. 200). Isto se mostra no respeito com as exposições e com a atenção que chama para dispositivos que podem ferir a democracia, se posicionando politicamente contra aqueles que querem tirar proveito de situações educacionais, como por exemplo, quando comenta sobre a Reforma do Ensino Médio efetivada recentemente, que oferece ao jovem estudante apenas uma formação técnica, voltada ao mercado de trabalho (p. 62).

Do ponto de vista formal, a obra segue critérios condizentes ao trato de um bom livro didático, possui uma história com elementos organizados de forma coerente; abrange uma ampla diversidade de opiniões e perspectivas teóricas; estimula ao questionamento; proporciona uma gama de temas com possibilidade de variadas problematizações; tem um tratamento de linguagem claro; e se situa num contexto extremamente atual. Porém, justamente por não ser voltado a escola e ser um livro de um pai para uma filha que o autor se posiciona e defende os princípios que considera como melhores para uma vida na sociedade atual, combatendo certas posturas e discursos da sociedade, como, por exemplo, o pensamento meritocrático-capitalista e a exaltação de torturadores em rede aberta.

Não que o livro tenha um caráter moralista, pelo contrário, tenta fugir disto, porém não contentará algumas pessoas por tocar em assuntos politicamente espinhentos. No mais, o seu posicionamento é tomado frente a bons argumentos. Somado a isto não traz atividades para serem feitas após cada capítulo e tem poucas gravuras. Além disto, o autor também garante uma grande variedade de

elementos culturais, envolvendo Esopo, Lewis Carrol e mitologia ao longo das histórias.

Uma vez que não é tão comum encontrar materiais que tenham uma matéria interrogativa e atual pronta para introduzir o diálogo numa sala de aula, indicamos a obra como um possível recurso textual para o ensino de filosofia e sociologia (principalmente). *Sofia, uma menina que filosofava* pode ser um grande recurso para novas empreitadas investigativas, precisamente por se pautar no início da adolescência, e facilitar a discussão de questões existenciais e sociais com os adolescentes, aproveitando uma grande agudeza emotiva. Quanto aos textos que podem trazer questões políticas atuais, vale ressaltar que não ditam o padrão da obra, e se escolhidos pelo professor é responsabilidade dele trazer os prós e contras do que for levantado em sala de aula. Ademais, que a aula não depende do material, mas principalmente da habilidade do professor em trabalhar com um tema.

Assim como Aristóteles escreveu para seu filho Nicômaco, querendo que ele viesse a se tornar uma pessoa prudente, *Sofia* também é um livro tomado pelo sentimento paterno que procura levar adiante bons princípios para uma boa vida. Valoriza as relações com as pessoas, o respeito, a dignidade e o valor do que os outros podem ensinar a partir de suas experiências. Demonstra que a escola não detém o conhecimento e que podemos descobrir muito sobre o universo, a vida e tudo mais se procurarmos aprender uns com os outros. Pessoalmente nos fez refletir o que deixaremos para nossos filhos, e conseqüentemente, que filhos deixaremos para o mundo. Agradecemos pela oportunidade da leitura.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas**. Trad. Sergio P. Rouanet. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. Ann M. F. Perpétuo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RODRIGUES, André Wagner. **Sofia, a menina que gosta de filosofar**. São Paulo. Uirapuru, 2017. ISBN: 978-85-60404-73-5.

ANEXO

Sumário

- Introdução – Quem sou eu? Estudo sobre a formação da identidade e personalidade.
- 1 – Cosmogonia: Origem do universo e da humanidade.
 - 2 – Habilidades de pensamento: Formação de conceitos e inferências.
 - 3 – Família: Estudo sobre subjetividade
 - 4 – Críticas ao ensino tradicional e propostas para um ensino transformador
 - 5 – Questão de gênero: Discutindo a igualdade entre meninos e meninas
 - 6 – Ética: Uma reflexão sobre a origem de uma atitude corrupta e como corrigi-la
 - 7 – Futuro pessoal e profissional: Como a família pode ajudar nessa decisão?
 - 8 – Ideologia e alienação: Questionamentos sobre a atuação da mídia na produção de notícias
 - 9 – Liberdade e seus limites: Reflexão sobre Indivíduo, sociedade e cultura
 - 10 – Paixão na adolescência: Conscientização sobre o equilíbrio entre razão e emoção
 - 11 – Como superar a morte? Entendimentos sobre partidas e legados
 - 12 – As oportunidades são iguais? Análise sobre limites da meritocracia e compreensão de igualdade social
 - 13 – Bullying e violência: Estudos sobre a origem dessa prática e como vencê-la na escola e fora dela
 - 14 – Sobre a importância de aprender: Avaliação sobre o ato de conhecer