

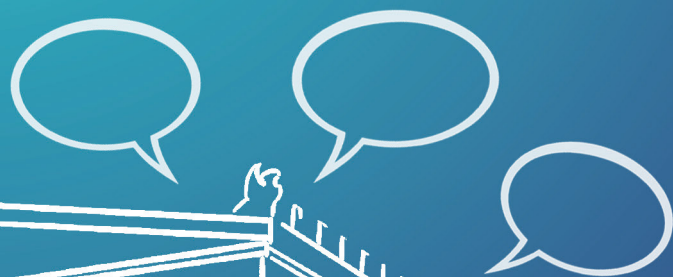
Paulo Sérgio Gomes Soares  
Alessandro Rodrigues Pimenta  
(ORGANIZADORES)



**PROF-FILO**

Mestrado Profissional em Filosofia

# Pesquisas em Ensino de Filosofia: Experiências no PROF-FILO



 **EDUFT**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Capa  
Rodrigo Siqueira Gama

**Paulo Sérgio Gomes Soares  
Alessandro Rodrigues Pimenta  
(ORGANIZADORES)**

# **Pesquisas em Ensino de Filosofia: Experiências no PROF-FILO**



**PALMAS - TO  
2020**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

---

B662p

Paulo Sérgio Gomes Soares  
Pesquisas em Ensino de Filosofia: experiências no PROF-FILO./  
Organizadores: Paulo Sérgio Gomes Soares, Alessandro  
Rodrigues Pimenta. – Palmas, TO: EDUFT, 2020.  
142 p. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-17-3  
Inclui referências bibliográficas.

1. Filosofia, Brasil. 2. Licenciatura, Educação. 3. Pesquisa,  
Filosofia. 4. Mestrado Profissional, Filosofia. 5. Formação, Filosofia. 6.  
Ensino, cenário político. 7. Educação, Brasil. I. Paulo Sérgio Gomes  
Soares. II. Alessandro Rodrigues Pimenta. III. Título. IV. subtítulo.

CDD – 107

# Universidade Federal do Tocantins

## Reitor

Luis Eduardo Bovolato

## Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

## Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

## Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

## Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

## Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

## Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

## Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

## Conselho Editorial

EDUFT

## Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

## Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine  
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidiane Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos  
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques

(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo

(Ciências Humanas, Letras e Artes)

**Diagramação e capa:** Gráfica Movimento

**Arte de capa:** Rodrigo Siqueira Gama

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

# PREFÁCIO

A quem tiver a satisfação de ler este livro daqui há alguns anos, irá certamente apreciar as desafiadoras reflexões sobre o Ensino de Filosofia que as palavras e práticas dos seus autores aqui reunidos propõem. Talvez, no entanto, não possa entender plenamente o significado que um trabalho como este teve nos dias de hoje.

Não seria exagero dizer que este trabalho fará parte de um grupo muito seletivo de produtos bibliográficos posicionados num ponto de intersecção, que representará um breve espaço de tempo tão impossível há alguns anos quanto improvável que venha a se repetir nos anos vindouros. É possível prever que ele testemunhará, de uma só vez, o ocaso de um mundo de possibilidades e o nascimento de um outro, mundos esses cujos extremos se tocam, mas que não serão rigorosamente contínuos. A grande interrogação que hoje nos assola é o quão longamente se estenderá o divisor de águas que os nossos dias atuais representarão em breve. Para conferir materialidade a essas considerações abstratas, convido o leitor a acompanhar as minhas breves observações a seguir, cujo percurso se iniciará pela vertente dessa dualidade que se estende para o passado.

Na sua mais superficial aparência, este é um livro que agrupa de modo coordenado pesquisas realizadas no âmbito do PROF-FILO, o Mestrado Profissional em Filosofia, iniciado em 2017, e que, hoje, está presente em dezesseis universidades espalhadas por todo o País. A maior parte das pesquisas aqui reunidas foram desenvolvidas no núcleo do PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins, instituição à qual também se vinculam os organizadores deste volume. São resultados das pesquisas realizadas na UFT os capítulos “Deleuze, a experiência e a importância da História da Filosofia no Ensino Médio” (Edinho Benésio dos Santos e Alessandro Rodrigues Pimenta), “Heidegger professor: contribuições para o Ensino de Filosofia na Educação Básica” (Leonardo Henrique Morais Martins e Gustavo Silvano Batista), “O ensino de retórica no Ensino Médio: potencializando aprendizagens” (Valdo Rosário Sousa e Pedro Erginaldo Gontijo), “O Fenômeno do suicídio entre jovens: uma leitura à luz da hermenêutica de Paul Ricoeur” (Ricardo Coelho da Silva e Roberto Antônio Penedo do Amaral), “Ressentimento, agonismo e LGBTfobia: as ideias de Nietzsche como base teórica para um Ensino de Filosofia em consonância com políticas afirmativas” (Catherinne Melo Alves e João Paulo Simões Vilas Boas), “A resistência e a contraconduta no Ensino de Filosofia do PROEJA – IFTO” (Sônia Eduardo de Moraes e Paulo Sérgio Gomes Soares). Além desses trabalhos oriundos da UFT, completam a obra artigos derivados de pesquisas realizadas em outros núcleos do PROF-FILO, a saber, da Universidade Federal do ABC (UFABC), “Práticas argumentativas no Ensino Fundamental - Anos Finais: contribuições da Filosofia para o exercício da civilidade (Fabricio Ramos Rodrigues e Patrícia Del Nero Velasco) e “O *punctum* como elemento disparador na produção de narrativas sobre a violência oblíqua em uma aula de Filosofia” (Renata Gomes Esteves e Marília Mello Pisani); da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, “A Pedagogia do Conceito e o Ensino de Filosofia: trajetórias em vista de uma educação filosófica” (William Gustavo Silva Macedo e Flávio José de Carvalho) e “Experiências filosóficas na investigação de notícias falsas no Ensino de Filosofia” (Suelen Lopes Souza e Roberto Rondon); e, finalmente, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), do Campus de União da Vitória, “Ensino de Filosofia como *práxis* de transgressão (Maristela Firman e Giselle Moura Schnorr ).

Aos que frequentam as coletâneas de artigos tão comuns na área de Filosofia, deve saltar aos olhos o fato de que os artigos sejam todos em coautoria, algo raro, para não dizer inexistente, na bibliografia filosófica tradicional. Somente isso já indica que estamos diante de uma nova modalidade de registro bibliográfico da produção filosófica brasileira. E é muito auspicioso saber que essa nova modalidade tem se proliferado e se diversificado à mancheia. Mais auspicioso é saber que a totalidade dessas duplas de autoria tem uma característica comum, apesar de suas origens diversas: elas reúnem docentes da Educação Básica (normalmente, do Ensino Médio) e docentes do Ensino Superior. Esta é, se devêssemos escolher apenas uma entre tantas, a maior e mais sublime virtude deste livro.

Se não fosse por nenhuma outra razão, o PROF-FILO já seria a notícia mais auspiciosa para o futuro da Filosofia no Brasil pelo simples fato de prover as condições de possibilidade para uma interação constante e orgânica entre escolas e universidades em torno do Ensino de Filosofia. Desde que as primeiras lutas dos inícios dos anos 80 pelo retorno da Filosofia ao ensino secundário no Brasil, desencadeadas, em grande medida, nas universidades, provavelmente em nenhum outro momento as culturas filosóficas universitária e escolar estabeleceram nexos tão estreitos quanto o que se viu desde o surgimento do PROF-FILO. Parece que o ciclo iniciado oficialmente com a promulgação da Lei nº. 11.684/2008, que tornara obrigatório a Filosofia como disciplina nos três anos do Ensino Médio, finalmente alcançou a universidade, adentrando-a pela porta da frente, ocupando o lugar que esta instituição tradicionalmente reserva aos seus melhores produtos, a Pós-Graduação. Do ponto de vista da expansão e consolidação de um sistema de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil, o PROF-FILO também colocou esses esforços em sintonia com o grande movimento de formação de professores em nível de Pós-Graduação que culminou com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação. A Pós-Graduação em Filosofia se juntava, assim, a esse grande esforço nacional de expansão da qualidade da formação dos docentes da Educação Básica.

Mas há mais por que não se pode negligenciar o lugar ocupado pelo PROF-FILO nessa grande concertação voltada à expansão do Ensino de Filosofia e à valorização da formação dos docentes da educação pública, em todos os níveis educacionais, do Ensino Médio à Pós-Graduação. É muito significativo que a iniciativa desta publicação tenha tido lugar no núcleo do PROF-FILO da UFT, uma jovem universidade que praticamente no seu nascimento tem o privilégio de contar com docentes suficientemente qualificados para constituir na novíssima Palmas um núcleo de pesquisa avançada em Filosofia e no Ensino de Filosofia na Educação Básica. A região Norte figura com uma contribuição menor que 2% para o conjunto dos 54 programas de Pós-graduação em Filosofia existentes hoje no País. A presença do PROF-FILO em Tocantins não poderia, portanto, ser mais importante, nem seria demais exaltar a contribuição do núcleo local para a inserção do PROF-FILO no esforço de interiorização da Pós-graduação no Brasil.

Seria, entretanto, irresponsável prosseguir neste torpor ufanista, ainda que não nos faltassem motivos justificáveis. Ao lado desse quadro capaz de despertar mesmo o nosso mais recôndito otimismo, há uma vertente de acontecimentos que, lamentavelmente, operam no sentido diametralmente oposto. A geração de professores das escolas de Educação Básica que as autoras e os autores dos artigos deste livro representam – muito deles, hoje, já mestres em Filosofia, com área de concentração em Ensino de Filosofia – talvez terá sido a primeira geração de profissionais da sua área a iniciar suas carreiras num momento em que a Filosofia tinha o *status* de um componente curricular obrigatório nos currículos do Ensino Médio. A qualificação acadêmica e profissional que eles obtiveram deveu-se em grande parte à perspectiva de construção de uma carreira profissional digna no magistério público da Educação Básica. Essa perspectiva, evidentemente,



não lhes teria ocorrido se a Filosofia ainda não desfrutasse daquele status. Ocorre, contudo, que a recente reforma do Ensino Médio (Lei nº. 13.415/2017) e a BNCC do Ensino Médio que dela resultou alteraram de tal forma radical a presença da Filosofia na vida escolar que o futuro daquele antigo *status* mostra-se hoje, no mínimo, incerto.

A reforma do Ensino Médio, de pronto, revogou os artigos acrescidos à LDB (Lei nº. 9394/1996) pela Lei nº. 11.684/2008. A Filosofia, ao lado da Sociologia, perdeu o seu *status* de disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Tão grande é a incerteza em que fomos reduzidos, que já não se sabe nem se a Filosofia retornará à condição de conteúdo transversal que detinha desde os anos 1990. Os últimos Ministros da Educação, neste período ainda curto – e que assim permaneça! – do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), elegeram as Ciências Humanas como as protagonistas principais da *balbúrdia* que, no seu incauto juízo, assola as universidades públicas brasileiras. O ideário ultraconservador no qual se inspira esse governo estimula uma guerra cultural e midiática contra tudo que julga ser ideologia de gênero, comunismo, globalismo, cientismo e tudo o mais que se possa associar ao esquerdismo político, seus inimigos estruturais. A Filosofia e o seu ensino ocupam um lugar de destaque neste panteão dos inimigos a serem feridos de morte.

Diante dessa tragédia política, cultural e educacional – que, em potencial deletério, em nada se diferencia da tragédia epidemiológica provocada pela COVID-19 que assola atualmente o mundo inteiro –, nada parece recomendar qualquer dose de otimismo a propósito do futuro da Filosofia escolar brasileira, em termos de respeito, apoio e fomento. No quadro das recentes mobilizações em torno da implementação da BNCC-Ensino Médio nos estados, o quadro não chega a ser muito mais animador. Todavia, no âmbito das políticas estaduais, há mais espaços de manobras e, embora muito recentes e incipientes, alguns avanços têm sido observados na direção de inserir competências e habilidades filosóficas nos diversos percursos formativos, explorando a intrínseca vocação da Filosofia para a interdisciplinaridade e para o diálogo irrestrito com as mais diversas práticas e saberes. Mas, por mais que seja desejável e promissora do ponto de vista da resistência ao obscurantismo oficial, cada passo dado nessa direção significará, em contrapartida, renunciar ao *status* de disciplina e retornar à condição de conteúdo transversal, embora a lição heraclítica possa vir a nos consolar.

Tendo dito isso, retorno às minhas palavras iniciais. Este livro situa-se temporalmente justamente sobre o ponto de interseção entre o processo do qual emergiu o PROF-FILO e o processo ao qual ele precisará resistir para continuar existindo. Entre a existência e a resistência, muitos podem enxergar ainda um mundo de possibilidades. Este livro reúne professoras e professores de Filosofia que habitam, cultivam e semeiam mundos dessa natureza. O que pode ser a educação senão o exercício reiterado de ampliar o espaço das possibilidades, não importando quão exíguo ele seja de partida? Resta-me, em nome de toda a comunidade filosófica brasileira, deixar registrada aqui nossa gratidão a todos estes que aqui relataram suas pesquisas e suas práticas pedagógicas. Elas nos fazem crer que o intervalo crítico entre a existência e a resistência poderá ser tão breve quanto inofensivo. Elas nos fazem enxergar mais vitalidade nas nossas salas de aulas do que morbidez nas injúrias de nossos adversários; ver mais luz nas nossas práticas emancipadoras do que sombras nos atos inescrupulosos dos nossos detratores. “Eles passarão; nós passarinho” (Mário Quintana).

Eduardo Salles de Oliveira Barra<sup>1</sup>  
15/05/2020

<sup>1</sup> Coordenador Nacional do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Professor no Mestrado e no Doutorado em Filosofia da UFPR.

# APRESENTAÇÃO

O presente livro é uma coletânea de artigos produzidos especificamente para essa publicação com o intuito de apresentar os resultados de algumas pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), um programa de Pós-Graduação em rede e de abrangência nacional que conta, hoje, com 17 núcleos, voltados à formação de professores de Filosofia na Educação Básica. O curso é ofertado a partir de núcleos em diversas Instituições de Ensino Superior em diferentes estados brasileiros, tendo a sua coordenação geral na Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Aqui foram reunidos dois grupos de textos, sendo um grupo a partir de pesquisas desenvolvidas no núcleo do PROF-FILO da Universidade Federal de Tocantins e, outro grupo de textos produzidos por pesquisadores de núcleos de outras universidades. Todos os textos foram escritos por duplas, numa parceria entre estudantes do mestrado e respectivos/as orientadores/as. Os textos são resultados de algumas das primeiras pesquisas feitas no mestrado e sinalizam a diversidade e qualidade das pesquisas que têm ocorrido no programa.

O início do PROF-FILO, em 2017, garantiu a ampliação qualificada de pesquisas sobre o Ensino de Filosofia em nível de Pós-Graduação no Brasil, seguindo a linha formativa de outros mestrados profissionais, criados nos últimos anos, para qualificar e melhorar a formação de docentes da Educação Básica, contribuindo com a educação pública e gratuita. Ao mesmo tempo, o PROF-FILO é o coroamento de um processo histórico, que podemos considerar iniciado com a publicação da coleção *Os Pensadores*, que permitiu uma inédita disseminação de textos filosóficos no Brasil ainda na década de 1970 e suas posteriores reedições.

O PROF-FILO representa mais um passo na consolidação na produção acadêmica sobre Ensino de Filosofia no Brasil que ainda deverá chegar futuramente (assim esperamos) ao doutorado profissionalizante. Não há precedente, em nível de Pós-Graduação, de pesquisas sobre a transmissibilidade da Filosofia em que se explicita a diversidade de filiações epistemológicas e metodológicas presentes nas práticas de pesquisa e Ensino da Filosofia em diversas unidades da federação. Se antes já tínhamos a produção de pesquisas sobre o Ensino de Filosofia em Programas de Pós-Graduação em Educação e alguma ou outra iniciava isolada em alguns Programas de Pós-Graduação em Filosofia, com o PROF-FILO temos, no conjunto das primeiras turmas, mais de 200 mestrandos formados e, portanto, uma gama significativa de pesquisas sobre diferentes aspectos do Ensino de Filosofia, expressando uma riqueza de perspectivas e influências teóricas.

Mesmo diversos estados brasileiros tendo instituído o retorno da Filosofia no currículo do Ensino Médio, a sanção da Lei nº. 11.684/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio em todo o Brasil, foi outro marco importante como definição nacional da importância do ensino filosófico. Inclusive, tal iniciativa pode ter tido significativa importância como indução por mais cursos de Filosofia nas Universidades Federais. O que ocorreu com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Pensando em como uma política pública pode estimular a criação de outras, podemos entender a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2012,



como parte desse processo crescente de presença da Filosofia. Provocou a maior produção e distribuição de livros didáticos de Filosofia na história do Brasil. Foram três edições do PNLD (2012, 2015 e 2018). Se juntarmos a isso, o crescimento que ocorreu nos anos de 2011 a 2015 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, com significativa presença das licenciaturas em Filosofia, podemos afirmar que esse campo de trabalho e pesquisa, que é o Ensino de Filosofia, foi significativamente ampliado. Sendo a produção acadêmica, seja científica, artística ou filosófica, compreendida como produção social e influenciada pelas condições históricas que têm nessa produção um reflexo de seu contexto e as pesquisas no PROF-FILO podem ser reflexo desse processo e podem, também, apresentar propostas inovadoras a essa realidade.

Pode-se questionar que o volume de pesquisas produzidas sobre o Ensino de Filosofia em diferentes níveis de ensino ainda não permite um adequado quadro referencial ou uma comunicação necessária para uma articulação entre o conjunto delas. Todavia, o crescimento das pesquisas, agora intensificadas pela existência do PROF-FILO, justifica, por si mesmo e pela repercussão na educação brasileira, um mapeamento da produção existente. Compreender seus acertos e suas limitações regionais e nacionais permitirá avançar em sua ampliação e capilaridade em território nacional. Mesmo em lamentáveis hipóteses de sua eventual descontinuidade por mudanças nas políticas nacionais de Pós-Graduação, pesquisas que revelem seu legado contribuem para documentar e analisar a experiência vivida e suas marcas na história da própria pesquisa filosófica e educacional no Brasil.

Como estamos vivendo os primeiros tempos de implantação do Novo Ensino Médio com a inovação da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos, ao contrário do que alguns pensam, a Filosofia não está fora do Ensino Médio por ter deixado de ser disciplina obrigatória e podemos encontrar entre as aprendizagens essenciais previstas na BNCC um campo fértil para a Filosofia e seu ensino. O problema é que não sendo mais uma disciplina obrigatória por lei nacional, as definições sobre o que será priorizado e a forma como isso ocorrerá se tornou tarefa dos estados e municípios, pulverizando uma discussão e não promovendo a adequada socialização dos debates que ocorrem em cada unidade da federação. Poderemos ter estados que entendam o potencial da educação filosófica no Ensino Médio e outros que não. Essa pulverização das definições do que e como ensinar chega ao nível das escolas, dado que os Itinerários Formativos podem ser diferenciados em cada escola. Nesse contexto, a formação acadêmica em nível de mestrado que o PROF-FILO promove pode ser importante instrumento de qualificação de professores de Filosofia e a produção e a divulgação de pesquisas sobre o Ensino de Filosofia, como as que ocorrem no PROF-FILO, podem representar uma grande contribuição para subsidiar docentes e sistemas de ensino.

Afinal, a proposta de um Mestrado Profissional em Filosofia requer exatamente isso, que toda a reflexão sirva para a ação, isto é, que a teoria filosófica caminhe junto com a prática educativa. As abordagens qualitativas observadas no *design* das pesquisas, aqui publicadas, tornam possível compreender que os pesquisadores e pesquisadoras construíram a realidade pesquisada, interpretando-a de maneira a preservar os laços indissociáveis entre a teoria e a prática, sobretudo porque, sendo professores e professoras, estavam em condição privilegiada de observar, interpretar, refletir e intervir na realidade complexa que é uma sala de aula com seres humanos em formação.

Sabe-se que é no contexto da sala de aula que os problemas se evidenciam e devem ser resolvidos, sem desconsiderar esse espaço imerso em tensões. A ideia desse mestrado é partir da experiência da sala de aula para a teoria filosófica e, depois, retornar ao ponto inicial para

problematizá-la, interpretá-la, compreendê-la e, se possível, apresentar contribuições, seja para resolver os problemas, seja para minimizar os seus impactos, evidenciando as boas práticas que podem ser replicadas em outros contextos.

Essa coletânea, portanto, pode dizer algo de como se faz pesquisa numa atividade educativa, interventiva e filosófica. Pode-se afirmar que pretende ser uma contribuição na construção de uma epistemologia da pesquisa sobre o Ensino de Filosofia. É perceptível a diversidade metodológica presente nos textos. Isso revela uma riqueza de diferentes abordagens e concepções epistemológicas. A diversidade aparece também no que se refere aos conteúdos da Filosofia e do próprio modo de pensar e praticar o Ensino de Filosofia. É um conjunto de textos com temas variados que envolvem o cotidiano da prática filosófica na escola e suas interações com diversas questões como violência, preconceito, suicídio, a resistência diante de notícias falsas e outros desafios. Outros textos apontam possibilidades para o Ensino de Filosofia a partir do ensino da prática argumentativa, da História da Filosofia e da contribuição de diferentes perspectivas epistemológicas de filósofos e filósofas para pensar as práticas do Ensino de Filosofia.

Vale registrar que o país passa por tempos nebulosos - crise política, crise econômica, crise sanitária, crise da verdade, etc. -, e estamos em isolamento social para se proteger da covid-19, vivenciando cotidianamente, nos meios de comunicação de massa, além da tristeza das mortes solitárias e sem despedidas, situações de autoritarismos, preconceitos, machismos, inverdades, etc., como parte da violência estatal e sofrendo os efeitos nefastos da insanidade e da prática da necropolítica. Diante desse quadro, o livro traz para o leitor um alento, já que representa, em si mesmo, a materialização da resistência e os temas debatidos expressam isso, colocando a Filosofia e o seu ensino na condição que sempre assumiram, ao longo de toda a História da Filosofia, o da reflexão, da análise e da crítica.

Não houve uma definição prévia de temáticas, filósofos e filósofas, perspectivas teóricas que deveriam estar presentes. Apenas para efeito didático, organizamos os textos em quatro blocos que nos pareceram apropriados por agrupar interações temáticas próximas. Os critérios poderiam ser outros e teríamos outra conformação dos blocos.

Ao introduzir essa coletânea não poderia deixar de fazer os agradecimentos ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares, nosso primeiro coordenador do núcleo da UFT, e ao Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, nosso atual coordenador, pois são os dois organizadores dessa bela obra que poderá motivar outros núcleos e pesquisadores e pesquisadoras a organizarem outras publicações nessa mesma perspectiva.

Pedro Erginaldo Gontijo<sup>2</sup>  
15/05/2020

2 Professor Colaborador no PROF-FILO/UFT. Professor Permanente no Mestrado e no Doutorado em Metafísica da UnB

# SUMÁRIO

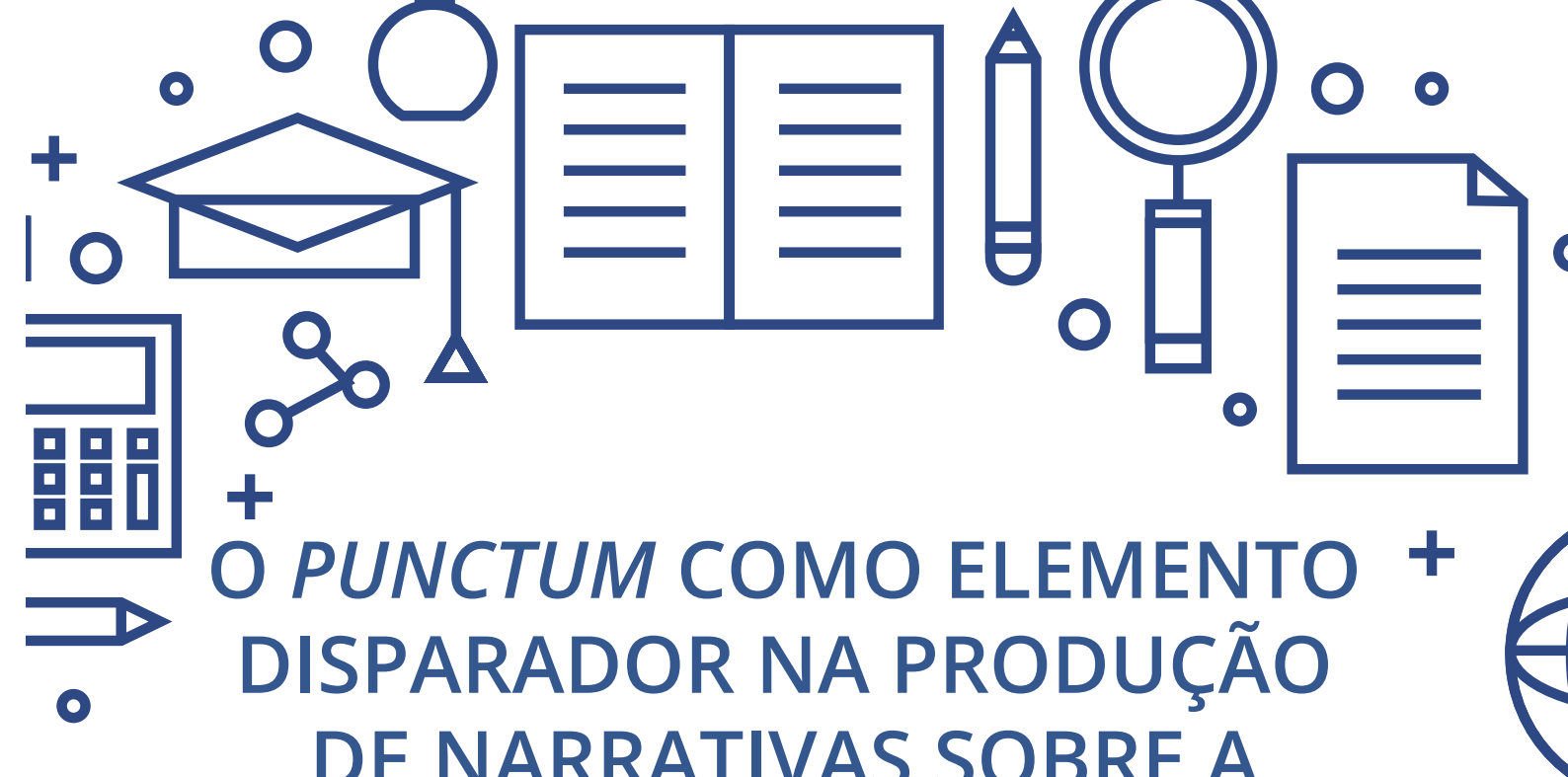
<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>5</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>O PUNCTUM COMO ELEMENTO DISPARADOR NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE A VIOLÊNCIA OBLÍQUA EM UMA AULA DE FILOSOFIA</b> .....	<b>13</b>
<i>ESTEVES, Renata Gomes e PISANI, Marília Mello</i>	
<b>RESSENTIMENTO, AGONISMO E LGBTFOBIA: AS IDEIAS DE NIETZSCHE COMO BASE TEÓRICA PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA EM CONSONÂNCIA COM POLÍTICAS AFIRMATIVAS</b> .....	<b>22</b>
<i>ALVES, Catherine Melo e VILAS BÔAS, João Paulo Simões</i>	
<b>UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA: O ENSINO DE FILOSOFIA E O BULLYING</b> .....	<b>34</b>
<i>MAIA, André Augusto e OLIVEIRA, Paula Ramos de</i>	
<b>O FENÔMENO DO SUICÍDIO ENTRE JOVENS: UMA LEITURA À LUZ DA HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR</b> .....	<b>46</b>
<i>SILVA, Ricardo Coelho da e AMARAL, Roberto Antônio Penedo do</i>	
<b>EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS NA INVESTIGAÇÃO DE NOTÍCIAS FALSAS NO ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	<b>55</b>
<i>SOUZA, Suelen Lopes e RONDON, Roberto</i>	
<b>ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS DE TRANSGRESSÃO</b> .....	<b>63</b>
<i>FIRMAN, Maristela e SCHNORR, Giselle Moura</i>	
<b>A RESISTÊNCIA E A CONTRACONDUTA NO ENSINO DE FILOSOFIA DO PROEJA – IFTO</b> .....	<b>76</b>
<i>MORAIS, Sônia Eduardo e SOARES, Paulo Sérgio Gomes</i>	
<b>PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O EXERCÍCIO DA CIVILIDADE</b> .....	<b>88</b>
<i>RODRIGUES, Fabricio Ramos e VELASCO, Patrícia Del Nero</i>	

**O ENSINO DE RETÓRICA NO ENSINO MÉDIO: POTENCIALIZANDO APRENDIZAGENS. .... 101**  
*SOUSA, Valdo Rosário e GONTIJO, Pedro Erinaldo*

**HEIDEGGER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. .... 111**  
*MARTINS, Leonardo Henrique Morais e BATISTA, Gustavo Silvano*

**DELEUZE, A EXPERIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ..... 123**  
*SANTOS, Edinho Benésio dos e PIMENTA, Alessandro Rodrigues*

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO E O ENSINO DE FILOSOFIA: TRAJETOS EM VISTA DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA ..... 132**  
*MACEDO, William Gustavo da Silva e CARVALHO, Flávio José de*



# O *PUNCTUM* COMO ELEMENTO DISPARADOR NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE A VIOLÊNCIA OBLÍQUA EM UMA AULA DE FILOSOFIA

ESTEVES, Renata Gomes<sup>3</sup>  
PISANI, Marília Mello<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

As minhas vivências, como professora de Filosofia, as quais pretendo explorar nesse artigo, foram construídas em meio ao Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da UFABC, a partir do ano de 2017. No entanto, surgiram das angústias que experimentei em minhas práticas docentes que se iniciaram, ao menos, há 10 anos antes. Minha trajetória me permitiu experimentar a prática docente em uma variedade de escolas que comportam uma diversidade de alunos. Pois já lecionei para todas as séries do Ensino Médio e curso pré-vestibular em escolas públicas e privadas de múltiplas regiões da cidade de São Paulo, além de Santos e Guarulhos. Atuei em colégios de grande e pequeno porte direcionados para alunos de baixa, média e alta renda.

Mas em quase todos estes contextos me deparei com as mesmas dificuldades e questionamentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem relacionado, sobretudo, a temas como a ética e a política. Me surpreendia com a boa disposição e interesse da maior parte dos alunos ao abordarmos temas que demandam certos exercícios de abstração como a lógica ou a teoria do conhecimento. E ao mesmo tempo, com a indisposição e hostilidade de muitos para problemati-

3 Metre em Filosofia (UFABC/2019). Bolsista CAPES. E-mail: regomesteves@gmail.com

4 Doutora em Filosofia (UFSCar/2008). Professora de Filosofia na Universidade Federal do ABC e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da UFABC. E-mail: marilia.m.pisani@gmail.com



zar conteúdos relacionados à ética, política e Direitos Humanos, sobretudo, quando comportam, de alguma maneira, a realidade do nosso cotidiano. Pois, muitos alunos recusam a apropriação de conceitos filosóficos no exercício de um pensamento que, por vezes, julgam acabado. A respeito da realidade, cada um parece apresentar opiniões cristalizadas que oferecem resistência para serem levadas ao exame.

Essas circunstâncias se apresentaram para mim de maneira ainda mais sensível no que concerne ao tema da violência. Pois os conceitos filosóficos que podem auxiliar a produzir pensamento sobre tal assunto frequentemente são rejeitados, ao passo que preconceitos dos mais diversos tipos tendem a se revelar em sala de aula, direcionando o discurso para o senso comum. Ademais, as narrativas sobre a violência em sala de aula revelam estar contaminadas com o sentimento de medo e insegurança que, possivelmente, cidades como São Paulo oferece, pois surgem carregadas de ódio e sentimento de vingança.

Preconceitos emergem em sala de aula e, em vez de produzirmos pensamento, instauramos confrontos que fabricam ainda mais sentimentos de ódio e preconceitos. O desejo pela busca de uma vida segura se expressa, muitas vezes, em sala de aula nas narrativas que revelam a intolerância a certos grupos de pessoas ou no clamor pelo endurecimento dos poderes estatais em relação às políticas públicas de segurança e, por conseguinte, por uma postura mais autoritária por parte dos governantes. “As falas do crime expressam justamente o medo de viver a vida sob regimes democráticos que supõem tolerância e respeito às diferenças (ADORNO; LAMIN; 2014, p. 164)”. O medo talvez impeça o exercício do pensamento a respeito das nossas condutas éticas e políticas. As aulas são frustradas na medida em que são planejadas para proporcionar a problematização desses temas e alcançam um desfecho inverso.

A partir dessas experiências senti a necessidade em repensar e reelaborar as minhas práticas didáticas, que se inserem no contexto do ensino de ética, política e Direitos Humanos, sobretudo em relação ao conteúdo que envolve o conceito de violência. Quais as possibilidades que poderíamos criar em sala de aula para abordar conteúdos que envolvem essa temática? Seria possível uma educação para a ética? Como a ética nos mobiliza, professores e professoras, diariamente no cotidiano escolar? Quais as possibilidades e aberturas que uma sala de aula pode ou não oferecer para o exame aprofundado de nossas escolhas e condutas pessoais ou políticas como docentes e discentes?

Foi mobilizada por essas perguntas que ingressei no Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do ABC. Neste artigo apresentamos os resultados a que chegamos acerca do trabalho reflexivo sobre a experiência docente. Resultados que, também, orientaram minha dissertação de mestrado intitulada “Ensino de Filosofia: uma abordagem ética e estética acerca do conceito de violência”. Buscamos, através de diferentes estratégias mobilizadas em sala de aula, experimentar formas de lidar com o tema da violência e os Direitos Humanos no Ensino de Filosofia, a partir de uma articulação entre Ética e Estética.

## 1. POSSIBILIDADES E CUIDADOS COM A ABORDAGEM DAS IMAGENS COMO ELEMENTO ESTÉTICO NAS AULAS DE FILOSOFIA

Junto com a minha orientadora, Prof. Marília Pisani, criamos algumas intervenções em sala de aula, sem sustentar grandes pretensões, apenas como uma primeira tentativa de superar o modelo que eu costumava adotar em minhas aulas. Solicitei aos alunos que trouxessem para o espaço da sala de aula recortes de imagens retirados de pesquisas na *internet* ou jornal que lhes proporcionassem algum incômodo, mas que não necessitavam informar mensagens claras e diretas. Uma imagem prendeu a minha atenção, trazia um garoto negro, de costas, segurando uma pipa em meio a um terreno em ruínas e barracos em decomposição. A contradição da foto me fez permanecer nela e foi acrescentada com a narrativa do aluno que contemplava as brincadeiras da criança frente a trágica realidade da perda de seu lar. O aluno enxergava a violência ali, na pobreza do garoto e na perda de seu direito fundamental à moradia. Portanto, ele foi capaz, de alguma maneira, de operar com um conceito de violência inerente a um sistema. “Não só da violência física direta, mas também das formas mais sutis de coerção que sustentam as relações de dominação e de exploração, incluindo a ameaça da violência” (ZIZEK, 2014, p. 24).

Outra imagem revelava pegadas em um jardim que formavam um caminho. A partir dela, um aluno questionava a violência do individualismo frente ao bem comum. Logo, a turma de alunos passou a questionar as supostas regras que regiam o jardim. Teriam regras? Quais eram as perspectivas que orientavam as regras do jardim? Quem teria delimitado essas regras? Quais perspectivas deveriam orientar as regras? Deveria ter regras um jardim? Quem poderia pisar ou não no jardim? Para que serviria o jardim?

Assim concluí que a discussão não era sobre o jardim, mas sobre as possibilidades de uma construção democrática e as possíveis interferências das relações de poder que regem a nossa sociedade. Os questionamentos fluíram para a necessidade em operar com conceitos filosóficos relacionados à ética e a política.

Não se trata aqui de compreender tais acontecimentos como satisfatórios em minhas aspirações didáticas, já que surgem de maneira desprezível e, então, pouco problematizada. No entanto, me inspiraram a pensar nas possibilidades de exploração dos elementos estéticos, sobretudo de imagens fotográficas nas aulas de Filosofia para abordar o tema da ética. Bem como nos eventuais problemas que podemos enfrentar ao adotar tais estratégias.

Pereira (2016, p. 55) defende que “a arte pode colaborar com o alargamento da nossa percepção e com a tarefa da filosofia e de seu ensino, sendo um dispositivo de desconcertação e de deslocamento da atenção”. Assim, a estética poderia auxiliar no processo de produção de pensamento, subjetivação, ampliação de percepções e desnaturalização. Contudo, a autora adverte para as responsabilidades que devemos considerar ao adotar obras artísticas no processo de ensino e aprendizagem em Filosofia, pois corremos o risco de empobrecer tanto a experiência estética como o conteúdo filosófico a ser abordado.

Muitas vezes, inserimos as obras de arte em sala de aula como um instrumento de sensibilização e introdução ao tema a ser abordado. Nessa medida, Pereira (2016) alerta para a adoção de cuidados necessários para a elaboração de um planejamento pedagógico que evite o risco de reduzir os elementos estéticos a um caráter exclusivamente instrumental no processo. Ao adotarmos os elementos não filosóficos apenas como introdução ao aprofundamento do tema,

correremos o risco de alocar a arte na configuração de um processo que pretende evoluir do conhecimento sensível para o conhecimento lógico-racional, cerceando as possíveis experiências que os próprios elementos estéticos seriam capazes de oferecer.

Cruz (2015) e Schwarcz (2014), por sua vez, também concordam com os riscos de um empobrecimento quando indicam que é recorrente o uso das linguagens artísticas como uma maneira de apenas ilustrar o pensamento filosófico, utilizando-as com a finalidade de facilitar a compreensão. Nessa medida, Cruz propõe a instauração das imagens em um regime estético nas aulas de Filosofia que possibilite, sobretudo, a potencialização da singularização de si, em vez de leituras direcionadas univocamente e que seguem protocolos de como devem ser apreciadas.

## 2. POSSÍVEIS PERCURSOS PEDAGÓGICOS

A potencialização da singularização de si quando oferecida pelos elementos estéticos é capaz de instaurar na sala de aula uma ordem ética, já que participa da configuração da existência de cada um, delineando os nossos pensamentos, discursos e condutas. Dessa maneira é que defendemos a emergência no cuidado tanto com a abordagem dos elementos estéticos na aula de Filosofia, quanto no processo de ensino e aprendizagem no geral. Pois, o regime representativo das imagens que adotamos em sala de aula, muitas vezes, reflete a própria prática pedagógica que estabelecemos. Essa é uma prática voltada para o anseio ao alcance de verdades, em vez de uma prática que estimule a produção de pensamento e sentidos.

Larrosa (2002, p. 27) aponta que admitimos o conhecimento como essencialmente ciência e tecnologia. Isto é, algo universal, impessoal e objetivo, “algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estritamente pragmático, num sentido estritamente instrumental”. Em contraposição a esse conhecimento, sugere-nos um saber da experiência, um tipo de saber que não pode se separar do sujeito que o encarna.

Isso porque a experiência estaria relacionada ao que nos passa, nos toca, nos afeta e nos acontece. Assim a experiência não corresponderia a uma posição, nem a uma oposição ou imposição. Tratar-se-ia de uma “exposição”, uma abertura e receptividade ao que vemos, sentimos e tocamos. Isto é, a uma certa passividade, pois, na concepção do autor, a experiência não pode ser captada a partir de uma lógica de ação, mas de paixão. Corresponderia a uma lógica passional e passiva, porque envolve esse estar exposto a algo, envolve um certo padecimento e uma certa paciência. Tal receptividade aos acontecimentos também é capaz de produção de pensamento, se compreendermos que pensar “é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Trata-se, então, de um saber que possui uma qualidade existencial, isto é, um conhecimento que se relaciona com a “vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (LARROSA, 2002, p. 27). Por isso, também, que não podemos compreender esse saber como uma busca pela verdade que as coisas supostamente carregam ou como uma acumulação progressiva de verdades objetivas que permanecem externas a nós. Pois, corresponde a um saber que privilegia o sentido ou o sem sentido daquilo que nos sucede. “[...] O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que

acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Mas, de que maneira os elementos estéticos poderiam ser abordados a ponto de oferecerem acontecimentos e afetos e, assim, possibilitarem aos alunos a produção de sentidos, isto é, a uma condição de sujeitos da experiência? De que maneira, também, a própria prática docente pode ser vivenciada por nós como experiência no sentido em que defende Larrosa?

### 3. O *PUNCTUM* COMO UMA ABORDAGEM ESTÉTICA DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS EM UM SABER DA EXPERIÊNCIA

O filósofo Roland Barthes (2015) admite que algumas fotografias, em especial, são capazes de lhe afetar, de lhe causar uma certa atração, enquanto outras permanecem inertes diante de seu olhar. Segundo o pensador, algumas seriam capazes de nos atingir, oferecendo detalhes, acasos que nos serviriam como elementos sensíveis, prontos a nos pungir ou até ferir. Ele encontra, então, no latim, uma denominação para esse fenômeno: *punctum*; “pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte e também lance de dados” (BARTHES, 2015, p. 29).

Dessa forma, o *punctum*, na perspectiva de Barthes, não corresponderia aos signos clássicos que as fotografias possuem e que podem nos chamar atenção para informações históricas e culturais. A esse elemento ele denomina *studium* e *seria* o elemento fotográfico que ensina, informa, faz significar, representa e surpreende. Estaria em harmonia com as intenções do fotógrafo, sendo um elemento objetivo e, portanto, capaz de ter o seu significado compartilhado entre aquele que capta a imagem e o espectador, desde que pertencentes a mesma cultura.

Já o *punctum* corresponderia a um elemento subjetivo, aos detalhes oferecidos pelas fotografias que seriam capazes de atingir as pessoas de maneira singular. Estaria relacionado, portanto, ao gozo ou a dor e inserido numa ordem de paixão e não de gosto. Devendo, portanto, ser explorado na ordem dos “sentimentos” e aprofundado, como defende Barthes, não como um tema, mas como uma ferida.

O *punctum*, enquanto acontecimento é experimentado de maneira única a partir das vivências, marcas e memórias que cada um de nós carregamos. As fotografias podem ou não portar esses pontos sensíveis, pois eles não se encontrariam na própria fotografia, mas se estabeleceriam em meio a relação que seriam capazes de produzir com os alunos. Então, a exposição às fotografias portando possíveis pontos sensíveis poderia render afetos e acontecimentos, convertendo os alunos em sujeitos da experiência.

Assim, adotamos o *punctum* na abordagem das imagens em nosso percurso pedagógico, privilegiando-o como estímulo à produção de narrativas e elaboração de pensamentos que abordem o tema da violência. Porquanto, parece oferecer uma ordem ética em um processo de singularização de si.

## 4. PUNCTUM NA SALA DE AULA: ACONTECIMENTOS E AFETOS

Foram muitos os acontecimentos em sala de aula proporcionados por um planejamento pedagógico que buscava contemplar o saber da experiência por meio da abordagem do *punctum* nas imagens fotográficas. De modo que nossos passos pedagógicos foram se delineando conforme esses acontecimentos despontavam e rendiam criações, incertezas e pensamentos sobre as nossas próprias condutas didáticas.

A já referida imagem do garoto segurando a pipa havia me detido, as contradições ali explícitas revelavam a dor e a alegria, a destruição e a resistência. Tais elementos animaram a foto, constituindo um *punctum* para mim. Barthes também se deteve diante de uma imagem banal, mas que revelava contradições com a presença de soldados e freiras. A foto teria lhe afetado e isso “[...] tinha a ver com a copresença de dois elementos descontínuos, heterogêneos, na medida em que não pertenciam ao mesmo mundo” (2015, p. 26).

Assim, as primeiras fotografias selecionadas para as produções de narrativas seguiram um critério subjetivo e pessoal, que portavam contradições, pois retratavam crianças em meio à guerra. Eram, portanto, imagens com elementos contraditórios, que retratavam as ruínas dos conflitos, mas mesclavam os rastros da violência com a resistência das alegrias da infância. Estas e outras imagens foram adotadas no planejamento de um semestre inteiro para o 3º ano do Ensino Médio, de um colégio particular de Guarulhos. Colégio esse de pequeno porte que contempla alunos predominantemente brancos e de classe média.

O primeiro acontecimento que me surpreendeu diante da exposição das imagens oferecidas por meio de *slides* foi a impaciência de grande parte dos alunos diante do exercício proposto de contemplação. A esse respeito, Larrosa (2002) adverte que o excesso de informações e falta de tempo que atravessamos em nossa época geram impaciência e impedem os acontecimentos. Foi preciso, então, fabricar um espaço de pausa, com tempo para pensar, escutar e olhar. Estimular a imaginação e a observação dos elementos ali presentes. Assim, sugerimos aos alunos que em silêncio buscassem os detalhes das imagens e anotassem no caderno: o contexto da fotografia, a composição do enquadramento, a mensagem que a foto revelava, suas cores, linhas, ângulos e movimentos. Pedimos para que fechassem os olhos e imaginassem quem eram as pessoas retratadas ali, quem era o fotógrafo e o que ele buscava com aquele enquadramento.

O fotógrafo enquadrou o momento através de uma abertura na parede da escola, causada pela destruição do conflito, de modo que se encontra próximo delas, flagrando um momento de pura espontaneidade. [...] O local é composto por cores frias, escuras, sem ânimo; ao mesmo tempo que há uma contradição quando analisados os brinquedos das meninas que são coloridos e alegres. Ademais, o foco da imagem nas meninas dispõe uma luz oriunda da claridade do dia, que pode ser subentendido como uma ‘luz no fim do túnel’, assim, em meio ao cenário triste, existe expectativa de fé e superação. (narrativa de aluna).

O que mais me chamou atenção na imagem, foram os pneus em movimento, pois para mim, esses pneus indicam a continuidade de tudo, que a vida é feita de altos e baixos e que esses momentos são passageiros. (Narrativa de aluno).

Após esse exercício de meditação, surpreendentemente, um dos alunos notou que na imagem que escolhemos nos ocupar havia uma lousa. Nenhum deles teria conseguido enxergar



na fotografia a imagem da lousa. Quando o aluno trouxe a compreensão desse elemento, os demais se mostraram perplexos, e estranhamente a sala inteira reagiu. Parecia que a lousa havia animado a foto, conferido existência a mesma. O *punctum* da fotografia era a lousa e emergiu de forma coletiva, pois a maior parte da turma reagiu a foto após aquela “descoberta”.

Cumprir notar que talvez os alunos não tenham conseguido enxergar a lousa porque se trata na imagem de um objeto verde, tradicional, antigo e de escrita a giz, bem diferente da lousa branca e moderna que utilizamos em sala. No entanto, trata-se também de um elemento que eles comungam, que remete ao cotidiano deles e, portanto, afeta-os. Aos alunos, então, foi sugerido elaborar narrativas a partir de pontos da imagem que julgassem sensíveis, o *punctum*. Assim, foi produzida uma variedade de narrativas que contemplam elementos de resistência, contradição e as mais diversas formas de violência.

O fotógrafo registrou esse momento para revelar a realidade de meninas que vivem em meio a um país com tantos confrontos. É possível então refletir na contradição existente para aqueles que podem ter aulas e estudar em regiões com oportunidades e um ambiente pacífico. Uma analogia ao contexto é a realidade brasileira, na qual, crianças cariocas jogam bola, enquanto ocorrem trocas de tiros, em que, essas sofrendo com toda a repressão; todavia representam resistência. Isto é, enquanto uns lutam por poder, dinheiro e territórios, outros lutam pela sobrevivência. (Narrativa de aluna).

As sombras causam um efeito de beleza e nostalgia. É como se houvesse como tirar algo belo de um ambiente destruído. (Narrativa de aluna).

Outro cuidado considerado foi em relação a escolha de imagens que revelassem a violência de uma maneira indireta, isto é, que não expusesse imagens chocantes e explícitas de dor e sofrimento. Isso porque privilegiamos o estímulo a narrativas que ampliassem as percepções a respeito das estruturas que permitem as diversas manifestações de sofrimento em detrimento de narrativas de crimes que revelam agentes cruéis e podem produzir sentimentos de raiva ou vingança. Ou ainda, sentimentos que desviam o olhar para as emergências, em vez da compreensão das estruturas que sustentam a violência. A isso, Zizek, denomina ilusão de ética:

A causa fundamental dessas ilusões é que, embora o nosso poder de raciocínio abstrato tenha se desenvolvido enormemente, as nossas respostas ético-emocionais continuam a ser condicionadas por antigas reações instintivas de simpatia perante o sofrimento e a dor de que sejamos testemunhas diretas. É por isso que matar alguém à queima-roupa é, para a maioria de nós, muito mais repulsivo do que pressionar um botão que matará mil pessoas que não podemos ver. (ZIZEK, 2014, p. 46).

Diferente das fotografias de guerra em terras distantes, investimos também em imagens que construíram nosso imaginário nacional, em que podemos questionar se podem ou não estar inseridas num imaginário coletivo que influencia o modo como olhamos nossa sociedade e a violência nela escondida. Selecionamos algumas imagens retratadas por meio da acuidade estética do famoso fotógrafo brasileiro do século XIX, Marc Ferrez. As imagens foram captadas em meio a escravidão, mas foram estetizadas a ponto de ocultarem a violência desse fato. Basta contemplarmos a fotografia em que ele enquadra “escravos em terreiro de uma fazenda de café na região do Vale do Paraíba”, ali sobressai os elementos de harmonia, civilização e até gracio-

cidade se considerarmos a pose das mulheres de vestido que carregam o seu cesto. A escravidão parece fugir ao que se quer destacar na imagem.

A violência estaria oculta nas imagens de Ferrez que oferecemos para contemplação em sala de aula, mas possibilitou a uma aluna, perceber a violência oculta também em imagens contemporâneas. Espontaneamente, a aluna resolveu complementar sua narrativa com cenas do cotidiano das elites brasileiras com suas babás brancas. As imagens que ela escolheu aludem à tradição de retratar as amas de leite com os filhos da elite branca da classe senhorial do século XIX. Para ela é uma clara relação de herança do período escravocrata e a imagem contemporânea revela camadas de dor e violência histórica.

Outra aluna também selecionou e trouxe a própria fotografia, pois relatou não ter encontrado o *punctum* nas fotos que ofertamos. Assim, ela imprimiu e colou a imagem sobre o papel e, então escreveu um texto sobre a mesma. A imagem é de um homem negro, provavelmente escravizado, lustrando sapatos. Para a aluna, o *punctum* da foto acontece com a ironia da cena: “o *punctum* desta foto são os pés descalços dele. Tornando-se presente a ironia: o escravo ser submetido a lustrar calçados [...] sendo assim, o contraste de poderes e a desigualdade racial são manifestos”. Ela não diz, mas os pés descalços são a marca iconográfica da escravidão, é a marca que não pode dissimular um homem livre de um homem escravizado. Nem as fotografias que tentaram suavizar esta violência no XIX esconderam esta marca.

O corpo foi o ponto de partida dela, que repara nos olhos e nos pés, ambos como sinais de tristeza. O olhar que consegue transmitir sentimento é a agência que humaniza a fotografia e, a aluna faz isso ao trazer os sentimentos dele. Cumpre ressaltar que a aluna imprimiu a imagem em boa qualidade e a colou sobre o papel onde escreveu de maneira cursiva. Hoje, com as imagens digitais é raro termos uma imagem revelada ou impressa para podermos manipulá-la. Certamente, ela imprimiu para poder ver melhor, aproximar dos olhos e ver com detalhes. Depois a fixou numa folha de fichário e analisou. Portanto, não era mais uma imagem mediada por um celular ou *notebook*, era agora uma materialidade em suas mãos para apreciar com calma, um gesto raro hoje em dia.

Essas e outras narrativas possibilitaram trazer à sala de aula condições diversas daquelas que estávamos acostumados, pois privilegiamos espaço e tempo para contemplação de imagens e criação de histórias como um processo de singularização de si. Emergindo histórias de resistência, sofrimento e dor geradas tanto pelas guerras quanto pelos processos históricos de uma sociedade que se constrói a partir da escravidão. Cenários construídos por uma estrutura que produz certos tipos de violência à medida que configura determinados conflitos e relações de poder e hierarquia. Vivenciamos, portanto, reflexões e produção de pensamento a respeito da organização de um mundo que estimula certas violências e determinados sofrimentos e dores. Em vez de narrativas de crime potencializadas por sentimentos de medo e preconceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais vivências também me permitiram um processo de subjetivação na medida em que pude reelaborar e experimentar percursos pedagógicos e, assim, reelaborar-me também. Buscando possíveis alternativas para práticas que articulam ética e estética e envolvem uma diversidade de impasses. E, então, fui envolvida por pensamentos, sentimentos e questionamentos durante todo o processo.

O contato com as fotografias, necessário durante a seleção de imagens, a partir do *punctum* me permitiram novas relações com a estética e a pedagogia. Já que também tive que me ater a elas e observá-las a partir desse olhar. Sobretudo quando as compartilhava com a sala de aula e podia vivenciar as narrativas que as mesmas estimulavam nos alunos. Bem como, a maneira que alguns elementos emergiam das imagens e a animavam, produzindo sentidos para as mesmas. Maneiras estas, que eram reveladas pelo sentimento coletivo da sala ou de cada aluno em meio a sua própria construção de narrativas. Acontecimentos que ao tempo que eram vivenciados me acompanhava na elaboração do percurso que era ali delineado.

Pude, portanto, ler, ouvir e acompanhar um processo de criação de histórias que eram fabricadas a partir dos afetos que as imagens rendiam. Assim, essas histórias eram construídas em meio a narrativas que abordam temas sobre a violência, mas que não constituem as “falas do crime”. Pois, trata-se de temas que envolvem exercícios de poder e relações de dominação que promovem dor e sofrimento. Sobretudo dos cenários que construímos por meio de processos históricos, políticos e sociais imperceptíveis e, então, difíceis de serem levados a superfície. Mas necessários para uma compreensão a respeito da produção das diversas formas de violência que atravessam a realidade do nosso cotidiano.

Assim, a elaboração do planejamento pedagógico, bem como de seu percurso, trouxe a oportunidade de instaurar condições para determinados processos de subjetivação, tanto discente quanto docente, a partir da introdução das imagens fotográficas em sala de aula. Possibilitando produções de narrativas pelos alunos, referente a temas que comportam conteúdos referentes à ética, política e Direitos Humanos. Sobretudo, ofereceu-me vivências fundamentais para o meu processo de reelaboração de práticas didáticas em meio aos dilemas que o ensino sobre ética, política e Direitos Humanos, produz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S.; LAMIN, C. M. Violência e insegurança. In: LIMA, R. S.; PAULA, L. (Orgs.). *Segurança pública e violência: o Estado está cumprindo o seu papel?* São Paulo: Contexto, 2014.


BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Julio C. Guimarães. especial. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. João W. Geraldi, Espanha, n°. 19, jan/abr 2002. p. 20-28.

CRUZ, F. R. A imageité e seus interstícios num livro de filosofia. In: CARVALHO, M. C. S.; CABRAL, C. L. O (Orgs.). *Por uma pedagogia do Ensino de Filosofia*. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2015.

PEREIRA, M. S. Arte e Ensino de Filosofia no PIBID-UFABC. In: MIRANDA, M. A. G C.; ALVIM, M. H. (Orgs.). *Reflexões sobre as ações do PIBID/UFABC: contribuições à valorização do magistério e ao aprimoramento da formação de professores para a educação básica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

ZIZEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. Trad. Miguel S. Pereira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.



# RESSENTIMENTO, AGONISMO E LGBTFOBIA: AS IDEIAS DE NIETZSCHE COMO BASE TEÓRICA PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA EM CONSONÂNCIA COM POLÍTICAS AFIRMATIVAS

ALVES, Catherinne Melo<sup>5</sup>  
VILAS BÔAS, João Paulo Simões<sup>6</sup>

## INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa que originou o presente capítulo, intitulada “Uma reflexão a partir de Nietzsche sobre a intolerância de gênero no espaço escolar”, foi a de empregar as ideias deste pensador como base teórica para uma proposta de trabalho sobre a LGBTfobia no Ensino Médio. A despeito de Nietzsche ser um notório crítico da democracia e dos valores democráticos, suas teorizações sobre o ressentimento e a valorização do agonismo guardam um valioso potencial de contribuição, ainda pouco explorado, para as reflexões sobre questões sociais e políticas da atualidade.

O caráter pioneiro e experimental da pesquisa não se restringiu apenas ao emprego das ideias de Nietzsche com o objetivo de pensar “para além” do espectro de problemas e preocupações originalmente abordados pelo próprio filósofo. Na busca por uma metodologia de

5 Mestra em Filosofia (UFT/2019). Professora no Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: catherinealves@hotmail.com

6 Doutor em Filosofia (UNICAMP/2016). Professor no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e no Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: jpsvb@uft.edu.br

abordagem mais dinâmica e produtiva do tema — que se distanciasse da sequência tradicional de aulas teóricas seguidas por avaliações verbais ou escritas —, buscou-se investigar também o potencial pedagógico do emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de Filosofia, em especial, a produção de vídeos por parte dos estudantes.

Os resultados deste trabalho teórico-conceitual com Nietzsche e da pesquisa metodológica com as TICs foram concretizados em sala de aula por meio de aulas teóricas seguidas por oficinas de produção de vídeo, nas quais as equipes de estudantes foram solicitadas a produzirem vídeos com duração de 1 minuto sobre o tema.

Nas páginas que se seguem, buscamos apresentar os princípios teóricos que orientaram a interpretação dos escritos de Nietzsche num viés de afirmação da diversidade, com vistas ao enfrentamento da LGBTfobia a partir das salas de aula.

## 1. OS SENTIDOS DO RESENTIMENTO EM NIETZSCHE

Num primeiro momento, buscamos mostrar como as reflexões de Nietzsche sobre o ressentimento, desenvolvidas na *Genealogia da Moral*, podem contribuir para esclarecer a origem do preconceito contra as formas de sexualidade diferentes do perfil heterossexual masculino e feminino. Para isso, buscamos esclarecer os diferentes sentidos com que o termo ressentimento foi empregado em seus escritos, os quais podem ser observados no parágrafo 10 da primeira dissertação desta obra.

O primeiro sentido do ressentimento está diretamente relacionado com a caracterização de um determinado tipo de constituição fisiopsicológica. Aqui, o ressentido se mostra como um indivíduo fraco e decadente, em contraposição a outro tipo mais forte, saudável e feliz. Nietzsche exemplifica esse tipo de constituição de natureza superior e forte mencionando os guerreiros da antiguidade. Homens fisicamente fortes, saudáveis e belos. Homens de ação, de guerra, de esportes, que buscavam realizar atividades que lhes proporcionassem prazer, satisfação, liberdade e que exigiam demonstrações de grande vigor físico para realizá-las. Nas antigas aristocracias guerreiras, os homens eram, literalmente, os bem-nascidos, os felizes, os fortes, menos vulneráveis.

Os ‘bem-nascidos’ se *sentiam* mesmo como os ‘felizes’; eles não tinham de construir artificialmente a sua felicidade, de persuadir-se dela, *menti-la* para si, por meio de um olhar aos seus inimigos [...]; e do mesmo modo, sendo homens plenos, repletos de força e portanto *necessariamente* ativos, não sabiam separar a felicidade da ação – para eles, ser ativo é parte necessária da felicidade (NIETZSCHE, 1998, [I, §10], p. 30)<sup>7</sup>.

Por outro lado, aquele indivíduo de constituição natural inferior é o chamado de tipo sacerdotal, o oposto do nobre. Homens de natureza física fraca, débil, de feitio impróprio para a ação, mas portadores de uma grande ambição por domínio e vingança.

7 Em todas as citações de obras de Nietzsche, os números entre colchetes indicam o número da dissertação (em algarismos romanos) e/ou o número do aforismo (em algarismos arábicos).



No aforismo 6 da primeira dissertação, Nietzsche trata desses indivíduos fracos relacionando a origem do *ethos* da aristocracia sacerdotal — uma forma de vida mais “elevada” relacionada aos hábitos dos sacerdotes — com as características fisiológicas deste tipo humano malogrado. Embora a profunda influência exercida pela fraqueza fisiopsicológica dos sacerdotes na criação e consolidação de uma visão de mundo que desvaloriza a realidade material em prol de outra realidade no “além” não esteja diretamente relacionada com o ressentimento, faz-se necessário o entendimento dessa lógica para uma compreensão mais completa do perfil caracterizado por Nietzsche como decadente.

A origem de valores negadores da vida teria se dado em três momentos distintos: o primeiro deles está relacionado aos hábitos que justificam a impotência física e psicológica dos tipos sacerdotais, a qual o filósofo compara a uma incapacidade de digerir as intempéries da vida, o que faz deles indivíduos bastante vulneráveis.

Já de início existe algo *malsão* nessas aristocracias sacerdotais e nos hábitos que neles vigoram, hábitos hostis a ação, em parte meditados, em parte explosivos sentimentalmente, cujas consequências parecem ser a debilidade intestinal e a neurastenia quase que fatalmente inerentes aos sacerdotes de todos os tempos. (NIETZSCHE, 1998, [I, §6], p. 24).

Tais características fisiológicas os levaram a criar valores para justificar a evasão do mundo, o que ocorre num segundo momento. Essa forma de evadir-se do mundo é caracterizada por Nietzsche pelo cultivo de hábitos tendo em vista a “cura” da alma, como exemplo: a “dieta (abstenção da carne), o jejum, a continência sexual, a fuga para o deserto [...] a isso junte-se a metafísica antissensualista dos sacerdotes” (NIETZSCHE, 1998, [I, §6], p. 24).

O estágio mais radical dessa “cura” se concretiza no terceiro momento, marcado pela negação da vida, no sentido schopenhaueriano, levada ao extremo. O “*nada* (ou Deus — o anseio de *unio mystica* com Deus é o anseio Budista pelo Nada, pelo Nirvana — e nada mais)” (NIETZSCHE, 1998, [I, §6], p. 24). Para o *ethos* dos sacerdotes, este seria o estado mais divino do ser humano.

Com isso, a precariedade fisiopsicológica dá ensejo à criação da necessidade de afirmar um tipo de vida voltada para a negação da materialidade, cuja realização se projeta inteiramente num além metafísico. Para Nietzsche, essa é forma mais perigosa de “existência humana, a sacerdotal”. Apesar disso, o filósofo afirma que somente no âmbito dessa forma “é que o homem se tornou *um animal interessante*, apenas então a alma humana ganhou *profundidade* num sentido superior, e tornou-se má” (NIETZSCHE, 1998, [I, §6], p. 25), ou seja, o homem ganhou sagacidade.

Um segundo sentido do termo ressentimento refere-se ao modo de reagir às contrariedades e desventuras inevitáveis da vida. No entender de Nietzsche, o ressentido, à semelhança dos sacerdotes, possui uma percepção e uma experiência existencial fundamentalmente negativa perante a vida, a qual decorre diretamente de sua constituição fisiopsicológica frágil. Esta fragilidade faz com que ele experimente a vida como uma “doença”, como uma sucessão de dificuldades e de contrariedades que ele não consegue nem superar nem digerir e contra as quais ele é incapaz de responder de maneira ativa. O ressentimento aqui é caracterizado como sinônimo de uma inibição pulsional.

No que diz respeito às possíveis reações perante frustrações e ocorrências negativas da vida, Paschoal (2005), ao tratar do ressentimento em Nietzsche, afirma que haveriam duas dinâmicas dos afetos e das pulsões nos indivíduos: numa delas, o indivíduo eliminaria seus afetos de forma brusca, imediata, num movimento pulsional de dentro para fora, livrando sua consciência rapidamente para dar espaço para novos afetos. Tal capacidade seria semelhante ao esquecimento ou a um processo digestivo. O ressentimento é, para Nietzsche, a princípio, algo instintivo: “todo sofredor busca instintivamente uma causa para seu sofrimento; mais precisamente, um agente; ainda mais especificamente, um agente culpado suscetível de sofrimento.” (PASCHOAL, 2005, p. 100). Já na segunda — que corresponde justamente ao segundo sentido do ressentimento, tal como empregado por Nietzsche — os afetos negativos originados pela frustração seriam direcionados para dentro do indivíduo, sem a ocorrência de qualquer reação externa.

Na primeira disposição, — reação própria do indivíduo saudável e “nobre” — o ressentimento não envenenaria por esvair-se numa reação rápida, a qual seria, para Nietzsche, “a verdadeira *reação*” aquela de “força plástica, modeladora” (NIETZSCHE, 1998, [I, §10], p. 29) que propicia o esquecimento. O esquecimento, nesse sentido, é uma força ativa. Ao contrário da segunda — reação do ressentido — que é incapaz de esquecer, pois descarrega os afetos para dentro de si e produz “um alívio para a dor, sem afastá-la da consciência” (PASCHOAL, 2005, p. 101).

Nesse último caso, ao invés da descarga dos impulsos reativos, ocorreria a contenção desses *quanta* de energia psíquica mórbida, os quais alimentariam um impulso para encontrar (ou, se necessário, inventar) um “agente culpado” para, de forma imaginária, aliviar nele sua sede de vingança. A impossibilidade de reagir de maneira ativa e eliminar os afetos negativos faz com que o sujeito do ressentimento sofra repetidas vezes e por um longo tempo os efeitos de um único revés do passado, como um ruminar que nutre um desejo crescente de ódio e vingança.

Os sofredores são todos horrivelmente dispostos e inventivos, em matéria de pretextos para seus afetos dolorosos; eles fruem a própria desconfiança, a cisma com baixeiras e aparentes prejuízos, eles revolvem as vísceras de seu passado e seu presente, atrás de histórias escuras e questionáveis, em que possam regalar-se em uma suspeita torturante, e intoxicar-se do próprio veneno de maldade — eles rasgam as mais antigas feridas, eles sangram de cicatrizes há muito curadas, eles transformam em malfeitores o amigo, a mulher, o filho e a quem mais lhe pareça próximo. ‘Eu sofro: disso alguém deve ser culpado’. (NIETZSCHE, 1998, [III, §15], p. 117).

O ódio e desejo de vingança perante os “culpados” são reforçados pelo contraste entre a própria condição física impotente, frágil e inibida e, de outro lado, a existência de outros tipos de pessoas “felizes”, “realizadas” e “bem-sucedidas”, que são os fortes, os bem-nascidos. Como resultado, tem-se um indivíduo fisicamente débil e espiritualmente rancoroso e melindroso, o homem do ressentimento.

[...] o homem do ressentimento não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo. Sua alma olha de través, ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; ele entende do silêncio, do não-esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria. (NIETZSCHE, 1998, [I, §10], p. 30).

Se Nietzsche tivesse empregado o ressentimento apenas nos dois sentidos até aqui indicados — ambos voltados à caracterização fisiopsicológica de certos tipos humanos, não seria possível desenvolver um vínculo teórico entre a LGBTfobia e o ressentimento. Todavia, como será visto a seguir, os outros dois sentidos do ressentimento são distintos. Para além de uma caracterização física e psicológica, Nietzsche empregou esse termo também para refletir sobre a moral.

O terceiro sentido do ressentimento se relaciona com a formulação de juízos de valor. À semelhança do segundo sentido, Nietzsche aqui difere entre duas formas de estruturação de avaliações morais, sendo uma delas originada a partir da afirmação de si e outra a partir da negação da alteridade.

De acordo com a *Genealogia*, o início de tudo se dá “quando a casta dos sacerdotes e dos guerreiros se confronta ciumentamente, e não entram em acordo quanto as suas estimativas” (NIETZSCHE, 1998, [I, §7], p. 25). Na visão de Nietzsche, foram os ressentidos que, em sua impotência e com seu ódio vingativo diretamente derivados de sua condição fisiopsicológica débil, mudaram a forma de valorar a postura dos guerreiros e dos saudáveis, criando, assim, as bases da moral socrático-platônico-cristã.

Na sua impotência, o ódio toma proporções monstruosas e sinistras, torna-se a coisa mais espiritual e venenosa. Na história universal, os grandes odiadores sempre foram sacerdotes, também os mais ricos de espírito – comparado ao espírito da vingança sacerdotal, todo espírito restante empalidece. [...] Foram os judeus que, com apavorante coerência, ousaram inverter a equação de valores aristocrática (bom = nobre = poderoso = belo = feliz = caro aos deuses), e com unhas e dentes (os dentes do ódio mais fundo, o ódio impotente) se apegaram a esta inversão, a saber, ‘os miseráveis somente são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança’ – mas vocês, nobres e poderosos, vocês serão por toda a eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios, serão também eternamente os desventurados, malditos e danados! (NIETZSCHE, 1998, [I, §7], p. 25-26).

Este fato é o que deu início à rebelião escrava na moral, que começou quando “o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação”. Contudo, esse ato criador ocorre, paradoxalmente, por meio de uma negatividade que impele esses indivíduos instintivamente fracos a identificarem-se e valorizarem o mundo a partir de um “*não-eu*” (NIETZSCHE, 1998, [I, §10], p. 28-29). No que diz respeito à dinâmica de autoafirmação ou de autonegação da vida, podemos observar que os indivíduos nobres e bem constituídos afirmam a si mesmos dizendo sim a si próprios e à vida. De outro lado, os ressentidos, vinculados à moral escrava-sacerdotal, colocam o princípio de suas valorações morais fora de si, por meio da negação das pessoas (e atitudes) que eles julgam serem nocivas a eles próprios.

Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação. O contrário sucede no modo de valoração nobre: ele age e cresce espontaneamente, busca seu oposto apenas para dizer Sim a si mesmo com ainda maior júbilo e gratidão – seu conceito

negativo, o ‘baixo’, ‘comum’, ‘ruim’, é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior, em relação ao conceito básico, positivo, inteiramente perpassado de vida e paixão, ‘nós, os nobres, nós, os bons, os belos, os felizes!’. (NIETZSCHE, 1998, [I, §10], p. 29).

Como se pode perceber, o ressentimento introjetado, não digerido, não cria exatamente valores, mas apenas inverte os princípios da valoração nobre. O indivíduo “bom”, que seria o forte, o bem-sucedido, passa a ser o inimigo, o ofensor, o “mau”. Em contrapartida a toda a força, disposição, energia e saúde que o nobre representa, surge o “bom” que seria o fraco, o ressentido, que, pelo instinto de conservação e preservação do rebanho, é incapaz de agir e, com isso, nega as formas superiormente afirmativas de vida.

Aqui jamais negaríamos o seguinte: quem conhecesse aqueles ‘bons’ apenas como inimigos, não conheceria senão *inimigos maus*, e os mesmos homens tão severamente contidos pelo costume, o respeito, os usos, a gratidão, mais ainda pela vigilância mútua, pelo ciúme *inter pares* [entre iguais], que por outro lado se mostram tão pródigos em consideração, autocontrole, delicadeza, lealdade, orgulho, amizade, nas relações entre si – para fora, ali onde começa o que é estranho, o estrangeiro, eles não são melhores que animais de rapina deixados a solta. (NIETZSCHE, 1998, [I, §11], p. 32).

Por fim, o quarto sentido do ressentimento pode ser entendido como uma consequência direta da formulação de princípios morais anteriormente abordada. Trata-se da efetivação de tais valores na prática através da consolidação de sistemas morais, práticas sociais, sistemas políticos, etc. O exemplo mais claro disso é o conflito Roma x Judéia, fenômeno histórico que Nietzsche analisa na primeira dissertação da *Genealogia*, quando trata da consolidação do cristianismo contra o paganismo do Império Romano abordando a relação entre a aristocracia sacerdotal e a aristocracia guerreira romana. É exatamente quando acontece o conflito de morais que esse fenômeno ganha forma e os valores conhecidos até então como força tornam-se fraqueza e inverte-se a ordem moral, efetivando assim a primeira transvaloração de todos os valores.

Essa vitória não se deu de forma agressiva, mas através de uma organização social e de uma militância ativa, que gradualmente transformou o Império Romano, encontrando acolhida entre as pessoas fisiologicamente debilitadas, que também passaram a ver o mundo desta forma. A partir disso, o declínio do paganismo abriu espaço para a consolidação do cristianismo como moral base para toda a civilização ocidental.

A moral do ressentimento busca domesticar os instintos, sendo que essa domesticação se dá quando a realidade da exteriorização de um instinto é negada por uma falsa ideia de liberdade de escolha, “como se por trás do forte houvesse um substrato indiferente que fosse livre para expressar ou não sua força” (NIETZSCHE, 1998, [I, §13], p. 36). Por meio dessa crença na liberdade de escolha, os indivíduos fracos acreditam que a manifestação dos instintos seria algo passível de ser controlado e que, portanto, seria possível aos indivíduos de constituição forte deixarem de agir como tal, assumindo uma postura igual à dos homens fracos.

Dessa forma, os representantes da moral escrava colocam toda a humanidade em pé de igualdade, pregando que a melhor postura a ser adotada seria a de neutralizar os instintos agressivos, a sede de poder, a força espontânea, os quais, considerados como maus, devem ser corrigidos. A falácia de que o inimigo mau poderia escolher ser bom como os homens fracos está na base da dominação moral e cultural promovida pela moral cristã.

Nietzsche afirma que essa falácia só reafirma a incapacidade dos fracos perante a vida e a força do seu autoengano, que valoriza a fraqueza “como um mérito”. Para o filósofo, “a ação é tudo” e não há liberdade de escolha para os instintos humanos. Não há como “exigir da força que não se expresse como força, que não seja um querer-dominar, um querer vencer” (NIETZSCHE, 1998, [I, §13], p. 36-37).

A partir do que foi dito, é possível perceber que o objetivo da moral escrava é o de domesticar os instintos, “amestrar o animal de rapina “homem”, reduzi-lo a um animal manso e civilizado” (NIETZSCHE, 1998, [I, §11], p. 34). O medo e a fragilidade perante a possível ameaça representada pela alteridade fazem com que a moral socrático-platônico-cristã se constitua como uma visão de mundo necessariamente unilateral, o que significa dizer que ela busca a uniformização moral de toda a humanidade. Nesse contexto, é evidente que a alteridade se encontra irremediavelmente negada, pois a moral escrava se pauta por uma “rejeição instintiva de toda prática *outra*, toda *outra* perspectiva de valor e utilidade” (NIETZSCHE, 2007, [§44], p. 51).

[...] então deveríamos sem dúvida tomar aqueles instintos de reação e ressentimento, com cujo auxílio foram finalmente liquidadas e vencidas as estirpes nobres e os seus ideais, como autênticos *instrumentos da cultura*; com o que, no entanto, não se estaria dizendo que os seus *portadores* representem eles mesmos a cultura (NIETZSCHE, 1998, [I, §11], p. 34).

Vale observar que o predomínio dessa unilateralidade moral não se deu de forma pacífica. Uma consequência do fato desta moral ser vingativa e odiadora contra tudo aquilo que se apresenta como diferente dela é a imposição de seus valores como verdadeiros por oposição e exclusão de qualquer outra perspectiva diferente, a qual é rotulada como impura, errada e que deve ser corrigida. O objetivo é homogeneizar a humanidade, formando um rebanho universal de doentes.

A melhor maneira de *enganar* a humanidade é com a moral! – A realidade é que aí a mais consciente *arrogância de eleito* posa de modéstia: colocaram a *si mesmos*, a ‘comunidade’, os ‘bons e justos’, definitivamente de um lado, o da ‘verdade’ – e o resto, o ‘mundo’, de outro... *Esta* foi a mais fatídica espécie de megalomania que jamais houve na terra: pequenos abortos de santarrões e mentirosos puseram-se a reivindicar para si os conceitos de ‘Deus’, ‘verdade’, ‘luz’, ‘espírito’, ‘amor’, ‘sabedoria’, ‘vida’, como se fossem sinônimos de si; pequenos judeus superlativos, maduros para toda espécie de hospício, reviraram os valores à sua imagem, como se apenas o cristão fosse o sentido, o sal, a medida e também o *Juízo Final* de todo o resto [...] (NIETZSCHE, 2007, [§44], p. 52).

Exemplos deste tipo de imposição podem ser apontados, a exemplo, na Inquisição — e na sua consequente conquista de poder com as condenações e punições daqueles que se opuseram aos cânones da Igreja — como também nas Cruzadas e no processo de conversão forçada dos índios americanos e dos povos nativos da Ásia e África. Para Nietzsche, o cristianismo se utilizou da moral como uma estratégia para ascender ao poder e estabelecer-se como a moral absoluta, tal como exposto na citação anterior, extraída do *Anticristo*.



## 2. RESSENTIMENTO E LGBTFOBIA

As reflexões desenvolvidas por Nietzsche na *Genealogia da Moral* nos permitem voltar os olhos para a atualidade e entender as diversas manifestações de intolerância e violência de gênero a partir de uma chave de leitura bastante esclarecedora. Como foi visto, o impulso de condenar, corrigir e/ou eliminar os diferentes são consequências diretas da incapacidade de certos grupos de pessoas ainda vinculadas a uma cultura tradicionalista e ortodoxa — herdeira, portanto, da moral de rebanho — em encarar a existência da alteridade sem se sentirem ameaçados por isso.

Toda intolerância — quer se justifique em argumentos de natureza religiosa, biológica, social, política, etc. ou não — é indicativo de uma constituição fisiopsicológica fraca, melindrosa, vulnerável, que teme o diferente. Por medo, o sujeito fisiopsicológicamente fraco coloca o outro em condição de inferioridade, pecado, erro e/ou anormalidade. Em se tratando da LGBTfobia, o principal argumento se baseia na lógica de sociedades que têm como norma a heterossexualidade, o que ilustra perfeitamente a reflexão de Nietzsche sobre o quarto sentido do ressentimento, no qual valorações individuais ganham corpo e se consolidam em valores e práticas socialmente compartilhados.

O termo intolerância aqui usado está igualmente associado com uma doença. Quando dizemos “toda intolerância” fazemos no sentido de literalmente não conseguir suportar ou digerir “isso” que faz sentir-se mal, como por exemplo, alguém que tem uma intolerância a lactose, se em contato com a substância seu corpo reage imediatamente sendo impossível seu contato com a mesma, dessa forma, torna-se necessário eliminar a substância da alimentação. A intolerância aqui trabalhada não existe de forma moderada ou sutil, ela é dada de forma crua. Não tolerar gera o impulso de se eliminar o contato com o objeto da intolerância, vista como uma ameaça contra a existência.

Todos aqueles que destoam da cultura heteronormativa — indivíduos homossexuais e bissexuais masculinos e femininos, travestis, assexuais, transgêneros, *queers*, etc. — são vistos como ameaças à forma “natural e normal” de ser na sociedade, despertando a ojeriza e o medo em todos aqueles que não são fisiopsicológicamente saudáveis a ponto de conviverem com a alteridade sem se sentirem ameaçados. Esses sentimentos encontram correspondência na ideia de que tais indivíduos poderiam subverter a estabilidade e a ordem moral vigentes, o que, por conseguinte, faz com que eles sejam rotulados como doentes, pervertidos, anormais, degenerados, em pecado, etc.

Entendemos que o motivo que leva estas pessoas a odiarem e repudiarem a alteridade está diretamente ligado ao ressentimento. Esse melindre segue a lógica do rebanho que tenta se proteger de tudo que ameaça a sua segurança. O fato de não suportarem os diferentes faz com que os LGBTfóbicos recusem, exterminem, expulsem eles de seu convívio. Dessa forma, os discursos que apontam razões para justificar/legitimar esta intolerância emergem como consequência direta desses afetos doentios.

Da mesma forma como, no entender de Nietzsche, os representantes da moral socrático-platônico-cristã se esforçaram ao longo da história das civilizações ocidentais por fazer com que seus conceitos de bom e mau se tornassem únicos e predominantes, é possível perceber hoje que toda espécie de discurso LGBTfóbico inevitavelmente faz referência a uma dicotomia de certo e errado em relação à sexualidade humana. A suposta existência de um certo e um errado no âmbito da sexualidade humana é empregada como justificativa para a desqualificação e per-

seguição de todas as outras manifestações de sexualidade como algo errado, impuro, doentio ou pecaminoso e que precisaria ser corrigido.

Nesse ponto, a crítica que Nietzsche desenvolve contra a ficção do livre-arbítrio também pode ser aplicada à presente reflexão sobre a construção de justificativas para a LGBTfobia. Assim como Nietzsche afirmou que os fracos e doentes acreditavam que os fortes poderiam escolher não serem fortes, isto é, não agirem com energia, com violência, exibindo sua saúde, etc., assim também observa-se hoje a presença muito comum de um tipo de argumento que afirma que os indivíduos LGBTQ+ também poderiam — se assim o desejassem ou então com a ajuda de processos químicos e/ou cerimônias religiosas — voltar a adotar uma conduta sexual “normal”, sendo, com isso, “curados”.

Aquele que pune e julga, sente-se o senhor da moral e dos bons costumes, ele está acima de todos e apenas zelando pela seguridade de sua família, da paz e da tranquilidade e de uma sociedade que julga forte e justa. Assim, a “cura” do indivíduo “doente” LGBTQ+, que ameaça a paz e a tranquilidade do rebanho, é encarada como uma questão de ordem e progresso.

### 3. O AGONISMO COMO PRINCÍPIO PARA UMA EDUCAÇÃO AFIRMATIVA

A partir do que foi visto até aqui, foi possível perceber que Nietzsche oferece recursos teóricos para o estabelecimento de um diagnóstico fisiopsicológico da LGBTfobia. Considerando-se a frontal oposição do filósofo à moral socrático-platônico-cristã, é razoável prever que seus textos também contenham elementos de contraposição a este problema.

A valorização do agonismo aparece aqui como complemento deste diagnóstico. O Ágon grego pode ser sinteticamente definido como “um jogo de força, gesto, arte, com muitas regras, muitos juízes e público, prêmios e fama” (NYEMEYER, 2014, p. 33). Para Nietzsche, o Ágon é entendido como disputa, luta estruturada para conceder uma finalidade educativa a uma predisposição selvagem no homem. O que podemos perceber no prefácio intitulado *A Disputa de Homero*, de 1872, é que havia, na origem da vida grega, uma luta considerada desumana, sangüinária e cruel, que era justificada na vida órfica. Para Nietzsche, os gregos encontraram no Ágon uma resposta, uma forma de luta considerada boa aos homens e necessária para domesticar o instinto selvagem existente na origem da vida helênica.

Para que possamos entender de que forma o Ágon seria a melhor expressão da ética trágica grega, vale mencionar um trecho do referido prefácio onde Nietzsche dialoga com Hesíodo, autor de *Os Trabalhos e os Dias*, interpretando o que os gregos entendiam por “duas deusas Éris”.

Uma Éris deve ser tão louvada, quanto a outra deve ser censurada, pois diferem totalmente no ânimo entre essas duas deusas. Pois uma delas conduz à guerra má e ao combate, a cruel! Nenhum mortal preza sofrê-la, pelo contrário, sob o jugo da necessidade prestam-se as honras ao fardo pesado da Éris, segundo os desígnios dos imortais. Ela nasceu da mais velha, da noite negra; a outra, porém, foi posta por Zeus, o regente altivo, nas raízes da Terra e entre os homens, como um bem. Ela conduz até mesmo o homem sem capacidades para o trabalho; e um que carece de posses observa outro, que é rico, e então se apressa em semear e plantar do mesmo modo que ele, e a ordenar bem a casa; o vizinho rivaliza

com o vizinho que se esforça para o seu bem-estar. Boa é essa Éris para os homens. Também o oleiro guarda rancor do oleiro, e o carpinteiro do carpinteiro, o mendigo inveja o mendigo e o cantor, inveja o cantor (NIETZSCHE, 2005, p. 27-28).

Podemos verificar, conforme a descrição de Nietzsche, que os gregos percebiam a vida através de uma perspectiva em que se distinguiam duas disposições, sendo uma delas má aos homens e a outra seria boa. A má Éris é a disputa que não suporta a existência do outro, que quer destruí-lo. Onde o instinto cruel sobressai, não se admite a existência de rivais. Entendemos que esse conceito, alguns anos mais tarde, viria a ser reelaborado na *Genealogia* sob uma das formas do ressentimento, o já mencionado “ódio contra os que pensam diferentemente” (NIETZSCHE, 2007, [§21], p. 26). A existência de um único vencedor, do gênio, do melhor, daquele que sobressai aos demais, não era considerada positiva na sociedade helênica, pois sua presença impossibilitava a continuidade da luta entre os rivais.

A boa Éris, por outro lado, é uma inveja que impulsiona a uma disputa num sentido agonístico, ou seja, um embate no qual não se tem a intenção de destruir o adversário, mas sim medir forças com eles. Quando um grego sentia inveja, rancor ou ciúme é como se fosse afetado por uma provocação que o impulsionava a buscar ser melhor ainda. Assim sendo, o músico sente ciúmes do músico, o poeta inveja o poeta sempre abrindo espaço para um conflito saudável entre eles.

O conflito agonístico se mostrava necessário não apenas para educar os indivíduos helênicos, mas, também para a preservação da saúde da cidade-estado. Ao observarmos a interpretação de Nietzsche sobre a prática do ostracismo, fica evidente que a ética helênica necessitava do instinto agonístico e precisava rejeitar o impulso cruel e aniquilador em prol de uma vida digna de ser vivida.

O sentido original dessa instituição singular não é, porém, o de *válvula* de escape, mas de um meio de estímulo: eliminam-se aqueles que sobressaem, para que o jogo da disputa desperte novamente: um pensamento que é inimigo da ‘exclusividade’ do gênio, em sentido moderno, mas supondo que, em um ordenamento natural das coisas, há sempre vários gênios que se estimulam mutuamente para a ação, assim como se mantêm mutuamente nos limites da medida. É esse o germe da noção helênica de disputa: ela detesta o domínio de um só e teme seus perigos, ela cobiça, como proteção contra o gênio – um segundo gênio (NIETZSCHE, 2005, p. 28-29).

Dessa forma, uma sociedade que se põe contra a exclusividade, acaba por valorizar a existência de outros gênios para que a disputa se mantenha viva. “Desde a infância, cada grego percebia em si o desejo ardente de, na competição entre cidades, ser um instrumento para a consagração da sua cidade” (NIETZSCHE, 2005, p. 30). Assim aconteciam os grandes jogos olímpicos, disputas argumentativas, etc. O intuito maior da vitória era sempre o de enaltecer o nome da sua cidade, e não o próprio nome.

O que percebemos é que a cultura da valorização da disputa era entendida como meio de superação e crescimento. Esse é o propósito da boa Éris para com os homens: manter um campo sempre aberto para que o conflito favoreça os seus concidadãos num sentido verdadeiramente ético e favorável à vida helênica.

Ao refletirmos em torno da interpretação nietzschiana do agonismo, percebemos que existem elementos no seu pensamento que podem ser elencados em apoio à valorização da pluralidade. Há uma tentativa clara em Nietzsche de fazer cultivar e emergir novas formas de entender e valorar o mundo e a vida que possam se contrapor à unicidade, à unilateralidade, à hegemonia da moral cristã (a qual, como foi visto, não admite a existência de rivais).

Embora haja um lapso de tempo bastante significativo entre os *Cinco Prefácios* de 1872 e a *Genealogia* de 1887, acreditamos ser possível afirmar que as mesmas características básicas da disputa entre as duas Éris continuam presentes no conflito entre os valores saudáveis dos nobres e os valores ressentidos dos sacerdotes. Em ambos os casos (moral do ressentimento e má Éris), a postura criticada pelo filósofo se pauta pela busca de uma unilateralidade, a qual é contraposta pelo conflito agonístico na Grécia trágica ou pela superação do ressentimento, que abre as portas para o advento de novas perspectivas de verdade e valor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o presente contexto brasileiro, em que a violência física e discursiva contra as populações LGBT+ se encontra amplamente disseminada e também onde a presença da Filosofia no Ensino Médio vem sendo contestada com base numa concepção de educação estritamente tecnicista, é fundamental que os professores de Filosofia não se furtem a buscar recursos teóricos na tradição filosófica para contribuir com as reflexões sobre os problemas que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

O percurso teórico realizado até aqui mostra de maneira inegável que as reflexões de Nietzsche guardam um potencial muito produtivo para uma reflexão em torno do problema da LGBTfobia, quer ela seja realizada num âmbito estritamente acadêmico, quer entre estudantes do Ensino Médio. Nesse contexto, pode-se também perguntar sobre a possibilidade de se propor práticas de Ensino de Filosofia que sejam capazes de suscitar uma experiência agonística em sala de aula, de forma a proporcionar aos estudantes uma vivência efetivamente democrática, cujos benefícios são evidentes por si só.

Refletir sobre o Ensino de Filosofia com vistas a enfrentar o problema da LGBTfobia é muito mais do que o cumprimento de um dever cívico, a saber: a defesa dos Direitos Humanos destas populações. Trata-se também de contribuir para a defesa da frágil democracia brasileira e, por conseguinte, de contribuir para a defesa da própria Filosofia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- NIEMEYER, C. (Org). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2014.
- NIETZSCHE, F. W. *Cinco Prefácios para cinco livros não escritos*. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *O Anticristo: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASCHOAL, A. E. *A genealogia de Nietzsche*. Curitiba/PR: Champagnat, 2005.



# UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA + NA ESCOLA: O ENSINO DE FILOSOFIA E O BULLYING

MAIA, André Augusto<sup>8</sup>  
OLIVEIRA, Paula Ramos de<sup>9</sup>

## INTRODUÇÃO

Há muitos sentidos possíveis para a educação, mas todos eles carregam a inevitável pergunta de sua relação com o tempo presente. Pensar a educação hoje, num contexto em que o pensamento crítico é sufocado pela ignorância e ódio presentes nas relações frias das redes sociais e, sobretudo, no fazer escolar e social, de fato nos coloca diante de um enorme desafio, sobretudo quando adentramos o campo da Filosofia.

O que pode um professor de Filosofia na escola pública? Que relação a Filosofia pode manter com o presente? Defendemos que abrir um espaço em que seja possível fazer da Filosofia uma experiência, pode propiciar uma relação mais estreita, intensa e crítica com o que a vida e o mundo nos colocam como problema nos dias de hoje. Um deles – frequente e significativo – é o *bullying*. Este é o tema do texto que aqui apresentamos, o qual é fruto da reflexão desenvolvida na dissertação intitulada “O Ensino de Filosofia e o *bullying*: entre o currículo e as aulas”, de autoria de André Augusto Maia, sob a orientação da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, defendida no ano de 2019, no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, no Núcleo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

8 Mestre em Filosofia (UFSCar/2019). Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – SEDUC-SP. Bolsista CAPES. E-mail: andrefilosofo2@gmail.com

9 Doutora em Educação (UFSCar/2002). Professora da Faculdade de Ciências e Letras - FCLAr-UNESP e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFSCar). E-mail: paula-ramos@uol.com.br



## 1. ENSINO DE FILOSOFIA E SUA ATUALIDADE

“Todo filósofo é um descortinador” (PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 11). Na escola esta tarefa ganha dimensões outras. O cuidado com a Filosofia, com seus conceitos e sua história, é fundamental para que nos afastemos de estados de conformismo, nos quais os fenômenos possam ser naturalizados.

O professor de Filosofia, inconformado, juntamente com seus alunos, ajudará a descortinar, a contestar e a realizar a reflexão que sempre se situa em uma linha tênue entre o filosofar autêntico, crítico, e a estranha obsessão pela violência simbólica e, de forma mais específica, pela perpetuação do *bullying* como instrumento que mantém os sujeitos em constante conflito consigo mesmos e com o mundo.

Adorno, em seu ensaio “A atualidade da Filosofia”, escrito em 1931, inconformado e incomodado com o caminho pelo qual a Alemanha viria a enfrentar, criticou de forma contundente as filosofias que pretendiam abarcar a totalidade diante de uma realidade em que a “razão legitimadora poderia se encontrar novamente, [...] cuja ordem e conformação sufoca qualquer pretensão da razão” (ADORNO, 1996, p. 325).

O mundo administrado sufoca as subjetividades, numa lógica em que as perguntas são determinadas mediante um conteúdo arbitrário da realidade. Trata-se de um processo em que a crítica fica em segundo plano, em que os rastros históricos são tratados com desprezo e os acontecimentos do presente são, de tal forma, determinados, que não sabemos ao certo porque caminhar, mas somente para onde caminhar – mesmo que esse caminho leve a um processo de desumanização de si mesmo e do outro.

O que Adorno vivera e denunciara nos anos 1930 se repete: a verdade continua a ser transformada em algo histórico-natural, uma autoadaptação (ADORNO, 2009), similar à lógica nazista, em que as pessoas e instituições deveriam se adequar à estrutura de poder vigente, tendo sua autonomia esvaziada. Os sujeitos devem conformar-se com o pensamento que é legitimado por outros, por interesses autoritários, bárbaros, em que, infelizmente, temos um ser humano esvaziado de sua real humanidade, numa situação de manutenção da heteronomia dos sujeitos.

Por outro lado, a Filosofia pede um contínuo repensar e, no que diz respeito a fenômenos complexos e dinâmicos, - como em nosso caso o *bullying* -, podemos acabar cedendo à lógica conformista em que soluções rápidas precisam ser tomadas. Uma lógica de dominação, em que os sujeitos perderam não só a capacidade de recomeçar – própria da Filosofia – mas a capacidade de perguntar, pensar e repensar.

A experiência filosófica que Adorno nos convida a realizar é a autêntica interpretação filosófica: é preciso desistir de querer atingir a totalidade da realidade. O filósofo busca reavivar a autenticidade da Filosofia, numa volta à materialidade dos problemas humanos e, sobretudo, colocando a pergunta como fundamental: “a autêntica interpretação filosófica não aceita um sentido que já se encontra pronto e permanente por detrás da questão, e sim, a ilumina repentina e instantaneamente e, ao mesmo tempo, a consome” (ADORNO, 1996, p. 335).

O nosso problema real é o *bullying* e nossa escolha foi a de procurar pensá-lo através de uma autêntica interpretação filosófica da realidade, colocando-nos diante dos alunos, dos problemas e, junto com eles e a partir dos problemas presentes na sala de aula, fazer o possível para tornar essa realidade algo diferente, afastando-nos das noções correntes do senso comum,

como a de tratar as situações de preconceito como vitimismo, o *bullying* como natural ou como brincadeira entre as crianças, a violência escolar como pura indisciplina ou maldade exclusivamente do aluno sem compreensão das particularidades e pressupostos que podem desencadear todas estas questões.

Ao refletir sobre o papel do professor, que assume sua tarefa como uma experiência filosófica autêntica e numa perspectiva crítica, está diante de uma situação de *bullying* na escola, temos que é preciso uma postura de responsabilidade e de sensibilização dos alunos para evitarem as situações-limite através do diálogo, da reflexão sobre os limites do outro e os seus próprios, enfim, criando uma cultura na qual o aluno tenha segurança para dizer o que pensa e manifestar as situações em que tenha sido vítima de preconceito, de *bullying*.

O professor deve ainda cuidar para que seus alunos tenham a oportunidade de (1) abrir seus ouvidos para ouvir/conhecer o sofrimento do outro, (2) abrir sua boca para poder expressar (e ser ouvido) tudo aquilo que já tenha sofrido, (3) movimentar o pensamento, subjetiva e coletivamente para, de maneira crítica, dialogar com a realidade que se descortina e, por fim, (4) numa postura de enfrentamento, de ação, vivenciar a necessária transformação, através da empatia, do cuidado consigo mesmo e com o outro, resistir e demonstrar que o preconceito, a raiz de todo *bullying*, pode ser sobrepujado. Assim, temos a dimensão do cuidado através de quatro aspectos: *ouvir, falar, pensar e enfrentar*, uma perspectiva crítica que nos ajuda, sobremaneira, a sobrepujar as situações de preconceito na escola.

A autenticidade da experiência filosófica se dá nas relações entre os sujeitos que, permeados por sua subjetividade, em conflito com a subjetividade dos outros, possam enfim perceber que é necessário um constante recomeçar, em busca de um pensar autônomo e crítico, em que a violência seja superada e se construam relações mais significativas.

## 2. A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING

O enfrentamento da problemática do *bullying* através do Ensino de Filosofia na escola se deu em dois momentos: (1) realizamos a reflexão sobre o *bullying* com alunos que já o sofreram, através de oficinas; (2) ampliamos as atividades das oficinas para os demais alunos da escola, propiciando experiências filosóficas sobre o tema. Antes de realizarmos os dois momentos descritos acima, buscamos nos inspirar em duas atitudes: incomodar-se com os fatos e perguntar-se, ajudando também os alunos nesse processo.

O processo de incômodo se deu a partir de março de 2019, mais precisamente no dia 13, quando ocorreu um trágico episódio em Suzano-SP, na Escola Estadual Raul Brasil, em que dois ex-alunos, trajados de forma similar aos atiradores do massacre de Columbine (EUA), entraram na escola, mataram sete pessoas e se suicidaram em seguida. Os dois casos, parecidos pelos procedimentos dos assassinos, têm algo em comum: eles foram (ou eram) alunos das escolas que atacaram.

Uma análise apressada poderia concluir que bastaria segurança armada ou câmeras de vigilância para evitar tais tragédias. Entretanto, ao buscarmos compreender o discurso por detrás das notícias dos massacres nas escolas citadas, vemos: excessivo foco nos assassinos para encontrar as motivações em questões externas à escola; promessas dos governantes do aumento

da segurança nas escolas e promessas dos secretários de educação de professores e especialistas criarão, rapidamente, algum projeto inovador para enfrentar o problema.

O episódio da escola Raul Brasil, em Suzano-SP, motivou-nos a uma pergunta que causou incômodo: “E se o que ocorreu em Suzano, na escola Raul Brasil, ocorresse aqui na nossa escola?” A partir dela, uma das turmas, de primeira série do Ensino Médio, surpreendeu-nos com a proposição de criar na escola algum tipo de “apoio” ou reflexão sobre o *bullying* e a violência. Acolhemos a proposta, pois vimos que nasceu de uma pergunta que incomodou os alunos. Assim, o Ensino de Filosofia, para além de uma perspectiva curricular, ganha o sentido de que as soluções podem partir das experiências dos alunos: uma mostra da autenticidade e atualidade da Filosofia.

Com o incômodo e questionamento entre os alunos em sala de aula e em diálogo com os alunos do grêmio estudantil, o grupo de apoio ganhou uma pergunta como provocação, e assim ficou conhecido o projeto na escola: “E se fosse você? Grupo de apoio contra o bullying e a violência escolar”. Sua proposta foi a de refletir sobre as experiências vividas e a partir do diálogo entre iguais proporcionar não só a compreensão ou rememoração do passado, mas a de buscarem nele significado para ajudar a outros alunos a fazerem a mesma reflexão: sermos tomados pela aversão à violência e à barbárie (ADORNO, 2003a), sob todas as suas formas.

O papel do professor seria facilitar o diálogo e o questionamento filosófico, bem como criar situações nas quais o aluno tivesse a oportunidade de ouvir e falar, pensar com autonomia, enfrentar as situações de *bullying* e sobrepular as situações de preconceito na escola. Contou com a participação de 31 alunos e se reuniu três vezes, em oficinas, para refletir sobre a problemática do *bullying*. Depois ampliamos a dinâmica das oficinas para as aulas de Filosofia, atingindo 200 alunos diretamente e os demais 600 alunos da comunidade escolar, indiretamente.

Apresentamos, a seguir, as experiências com as oficinas direcionadas para os alunos que já sofreram *bullying* em algum momento da trajetória escolar. Na primeira delas apresentamos duas provocações - imagens que remetem a massacres ocorridos em escolas brasileiras - para realizar a sensibilização dos alunos para o tema e abordar, a partir da experiência deles, a sua visão sobre a questão do *bullying* e do preconceito. Figura 1<sup>10</sup> e Figura 2<sup>11</sup>



No diálogo sobre as imagens, os alunos relataram já terem visto *fanpages* e *fanfics* em redes sociais que exaltam as situações ocorridas nessas escolas, o que é bastante preocupante: jovens compartilhando ideias relacionadas a agressividade e a barbárie, sem perceberem ou refletirem sobre a gravidade disso.

10 Imagem disponível em: <http://bandnewsfmrio.com.br/editorias-detalhes/massacre-de-realengo-e-lebrado-apos-ataque-e>. Acesso em: 01/08/2019.

11 Imagem disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/21/massacre-em-suzano-o-que-falta-saber-sobre-o-ataque-a-escola-raul-brasil.htm>. Acesso em: 02/08/2019.

Propusemos a seguinte pergunta: até que ponto os assassinos dos massacres não seriam, também eles, vítimas de todo um processo de desumanização que caminha a passos largos? Para encorajar os alunos a participarem do debate, uma das alunas que ajudou na organização da oficina se propôs a fazer a seguinte provocação: “O bullying nem é um problema tão grande assim! Quem faz isso, faz por que quer, tem cabeça fraca, e tem mais... eu já sofri bullying e estou bem de vida hoje!”



Figura 3: Desenho e frase produzidos por participante do projeto, aluna de 17 anos, da 3ª série do ensino Médio

Depois de alguma incompreensão, estranheza, e de revelarmos que fora tudo combinado antecipadamente, pudemos chegar a algumas reflexões: o preconceito, a falta de conhecimento do tema e a generalização de experiências individuais podem conduzir o sujeito a uma situação de relativização da violência, entendendo-a como único caminho para resolver os conflitos.

Ao perguntamos sobre “o que prevalece mais: o bullying ou o preconceito?” os alunos argumentaram que o *bullying* é gerado pelas inúmeras situações de preconceito, dentro da família, da escola e das relações sociais. “A sociedade coloca em nossa cabeça que alguém gordo não é bonito o suficiente e tomamos isso como verdade absoluta”. A reação ao estereótipo estabelecido acaba sendo dupla: ou o sujeito reflete sobre o mesmo e resiste a ele ou, então, o reproduz, em forma de *bullying*, quando tiver oportunidade.

Segundo Antunes e Zuin (2008, p. 39), não basta educar a partir de um “adestramento totalitário”: os estereótipos, os preconceitos, não serão vencidos através de uma educação construída a partir desses mesmos pressupostos. O individualismo construído nas escolas, em que o outro se torna uma ameaça, a separação entre quem sabe e não sabe, mantém os sujeitos numa situação de violência e barbárie.

Segundo Adorno et. al. (1969), não podemos corrigir os estereótipos pela experiência, pois ela já é repleta desses preconceitos. Não bastaria, por exemplo, uma experiência escolar em que um palestrante venha realizar uma fala sobre o *bullying*, sem diálogo com os alunos. Defendemos que a nossa experiência de mundo é uma experiência filosófica e que nas escolas a Filosofia deve proporcionar essa experiência de mundo de forma compartilhada. O caminho para superar os estereótipos e os preconceitos é sua desconstrução pelo questionamento de sua própria visão de mundo.

Para proporcionar aos alunos participantes a experiência de questionamento na primeira oficina, apresentamos algumas questões: (1) Para que serve pensar, se não para tentar transformar o mundo? (2) Por que buscamos refletir sobre o bullying e a violência? (3) Seria possível “materializar” nosso propósito de refletir sobre o bullying? (4) O que podemos fazer a respeito deste problema? (5) Que tal compartilharmos nossas experiências?

Diante das experiências dos alunos, vimos que prevalece uma incompreensão dos fatores sobre o fenômeno *bullying*, que é a maior por parte dos que procuraram ajuda na escola para lidar com a questão e não encontraram um desfecho satisfatório. Entendemos, entretanto, que o despreparo dos professores e demais funcionários para lidar com a questão pode se dar a partir do



desconhecimento sobre como agir, ou por acreditar que tudo não passa de brincadeira de criança, não merecendo, portanto, o devido cuidado.

Por fim, uma participante menciona que “a partir do momento que partimos para a agressão, acabamos por gerar um ciclo de violência e agressividade, somente piorando a situação e não resolvendo a fonte do problema”. Dada a complexidade das relações sociais - e especialmente quando se trata da agressividade -, podemos falar em uma cultura em que a violência parece sempre justificável, quando não o é. Por isso, deixamos a pergunta para os participantes: por que insistimos em um modelo em que o preconceito e a agressividade são a regra das relações humanas?

A segunda oficina visou a realização de uma atividade prática para que os alunos representassem suas noções sobre preconceito. A representação do aluno teve como pressuposto a pergunta 3, apresentada na primeira oficina. A construção da resposta poderia envolver a utilização de desenhos, criação de frases, poemas ou qualquer outra manifestação criativa, artística.

Dada a impossibilidade de reproduzirmos aqui tais manifestações, apresentamos apenas um dos desenhos, acompanhado por uma frase, produzido por uma aluna de 17 anos, estudante da terceira série do Ensino Médio, que participou da construção de todo o processo, desde o início.

A terceira oficina visou retomar a sensibilização dos participantes, utilizando-se de imagens e de textos filosóficos de Adorno, para realizar as aproximações e reflexões necessárias sobre o fenômeno *bullying*, visando, sobretudo, relacioná-lo à problemática do preconceito e da barbárie. Para tanto, utilizamos os seguintes textos e imagens:

Texto 1

“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”. (ADORNO, 2003c, p. 119; grifos nossos).



Imagem 1: Campo de concentração em Auschwitz



Imagem 2: Policial paramilitar turco investiga o local onde apareceu o corpo de uma criança imigrante síria (Alan Kurdi) numa praia na Turquia, em 2015 (Foto: AP)



Imagem 3: Exército dispara 80 tiros contra carro e mata músico de 51 anos no Rio, em abril de 2019. Vídeos mostram barulho dos disparos partindo do veículo do Exército e a revolta de moradores em Guadalupe, zona norte do Rio: “Eles nem esperaram, eles mataram o meu esposo”. Charge do Duke (dukechargista.com.br)

Texto 2:

“Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O ‘pathos’ da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto”. (ADORNO, 2003c, p. 116-117; grifos nossos).

Com esses recursos, refletimos com os alunos a respeito dos conceitos fundamentais da obra de Adorno, especialmente a questão da barbárie – através do excerto do ensaio “Educação após Auschwitz” (ADORNO, 2003b) – e sobre o papel da escola no processo de desbarbarização – através do excerto do ensaio “Tabus acerca do magistério” (ADORNO, 2003c). Realizamos a contextualização com os fatos ocorridos em Auschwitz, com os dados e situações mais recentes sobre o drama dos refugiados e a violência contra negros, não só para provocar o inconformismo, mas para que os alunos pudessem pensar como agir e o que fazer, buscando propiciar uma experiência filosófica sobre um problema real e sobre a necessidade de resistência contra o preconceito e a violência cotidiana – o que evidenciou aos alunos o potencial de resistência à barbárie do grupo de apoio.

Avaliando o conteúdo que foi trabalhado na terceira oficina, percebemos a satisfação com o fato de que houve, de certa forma, uma mudança na maneira de pensar a respeito do fenômeno *bullying*. Especialmente por conta deste relato: “A pessoa que sofre *bullying* perde a confiança nas pessoas. Nós precisamos gerar confiança uns com os outros. Se eu guardar para mim o que eu vivenciei sobre o *bullying*, sofrerei o resto da vida.”

Depois de realizarmos a experiência, especificamente com alunos vítimas de *bullying*, através das oficinas, propusemos experiências filosóficas em sala de aula com os demais estudantes, utilizando os mesmos recursos. Foram duas aulas para o diálogo entre o professor e os estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Para propor a experiência filosófica, realizamos uma atividade, em mais duas aulas, para elaborar frases e desenhos que foram expostos na escola, como instrumento de reflexão e expressão de ideias sobre a temática. Contamos com o apoio dos alunos das oficinas iniciais em três atividades: organização da sala de aula, proposição de perguntas e reflexões e registro das falas dos participantes. Para o registro e posterior análise, utilizamos um diário de bordo e a gravação de áudio.



A primeira aula - “Experiência Filosófica: o que sabemos sobre o bullying?” - permitiu-nos refletir com os alunos sobre o impacto midiático do massacre na Escola Raul Brasil e sobre o quanto estamos sujeitos aos produtos da indústria cultural e a conseqüente semiformação, distanciando-nos da busca por um pensamento profundo e complexo. Na fala de um dos alunos, a mídia é um grande gatilho para que novas situações de violência sejam perpetuadas e os discursos de ódio continuem nas redes sociais, pois há espectadores esperando por isso.

Diante da proposição da pergunta “Por que buscamos refletir sobre bullying e violência?” obtivemos respostas conceituais que apresentam não só a presença, mas o conhecimento de que o *bullying* é um desdobramento do preconceito presente nas relações humanas pautadas por pressões por um modelo ideal de vida, por um ser humano perfeito, sendo ele imperfeito, incompleto.

Além disso, os alunos argumentaram sobre a questão da empatia. Pensamos que ela se mostra como uma solução viável para superar o preconceito e o *bullying* na escola e a Filosofia pode contribuir nesse processo. Afinal, não basta ouvir a opinião ou a experiência do outro sobre determinada dificuldade: é preciso, necessariamente, para ser empático, um desprendimento das opiniões, dos preconceitos, e se colocar no lugar do outro. Empatia resulta de sensibilidade e a Filosofia nos ajuda - caso seja uma realidade de ensino em razão de um fato problematizado, refletido e vivenciado pelo aluno - a realizar um processo de desacomodação, necessário para enxergarmos o outro.

Com a reflexão dos alunos sobre os agressores da Escola Raul Brasil, temos que, por mais que saibamos que eles utilizaram a violência extremada, escapando de qualquer controle dos seus impulsos, inferir sobre o quanto pesou sobre os mesmos uma empatia perversa (que seria o inverso de uma empatia sensibilizadora), em que a sensibilidade ficou em segundo plano e a agressividade fora o único meio de se relacionar. O ato de matar 12 pessoas em uma escola é algo absurdo, mas: até que ponto os traumas, as “brincadeiras” e os preconceitos sofridos não foram disparadores desse processo?

Esse questionamento faz sentido quando refletimos sobre o intuito da experiência filosófica que propiciamos na escola. Ao perguntarmos E se fosse você?, não só propomos uma empatia sensibilizadora para o aluno que é vítima do *bullying*, mas buscamos, também, colocar o agressor nesse processo, no qual ele se coloca no lugar de suas vítimas e passa a refletir, mais significativamente, sobre o que tenha feito e como viverá a partir de então.

A proposição de uma empatia sensibilizadora guarda relação com a necessidade identificada a partir de inúmeros relatos de alunos, bem como com a ideia contida na questão chave do projeto – E se fosse você? Essa reflexão parte, ainda, de dois conceitos explorados por Zuin (2017) ao analisar a ocorrência de *cyberbullying* de alunos contra professores: falta de empatia e dessensibilização comuns entre os *cyberbullies*.

Na segunda aula - “*Bullying* e preconceito: sintomas da barbárie na escola” - demos continuidade às reflexões sobre o *bullying* e o preconceito, apresentando as imagens 1, 2 e 3. Realizamos questionamentos a respeito do conceito de barbárie e sua relação como preconceito, bem como um debate sobre as relações das imagens com o conceito de barbárie. Utilizamos também os excertos de Adorno (Textos 1 e 2) para refletirmos sobre o conceito de barbárie e sobre a necessidade de, pela educação, desbarbarizar a humanidade, evitando que um novo campo de concentração seja utilizado para segregar, excluir e matar todo aquele que é diferente, em detrimento

de uma ideologia higienista que estabelece uma padronização da humanidade, enfim, aquilo que o *bullying* provoca.

Depois de apresentadas as imagens e os textos, abrimos o debate através de quatro perguntas. Por que a barbárie une todas essas imagens? Por que as pessoas reagem ao *bullying* com mais violência? O *bullying* e o preconceito caminham juntos? O *bullying* é um problema real ou apenas uma invenção?

Os alunos afirmaram que é a questão da violência, especialmente, que dá sentido ao desdobramento da problemática do *bullying* e do preconceito, associando até mesmo esse aspecto à própria formação dos indivíduos e à educação recebida em casa, bem como à influência do meio social. Essa situação se faz visível na escola pela forma como o aluno é tratado, quando seus conhecimentos são ignorados e até mesmo na forma autoritária – para não dizer totalitária (ADORNO, 2015) - de cuidar dos conflitos.

Identificamos uma consciência por parte dos alunos de que a agressão não leva a lugar nenhum, mas, também, a iminente sensação de que, em alguns casos, a agressão parece ser a saída para as situações de *bullying*. A reação às provocações dos agressores, que são constantes e sistemáticas, é potencializada quando existem situações em que os espectadores do *bullying* parecem “nada” fazer, “a não ser” filmar, dar risada ou ajudar, indiretamente, na situação. A relação de poder estabelecida pelo *bully* – o agressor – se assemelha àquela postura totalitária que, ao olhar para as massas, não vê outra forma de dominá-las a não ser pela agressividade, pela palavra que machuca, pelos estereótipos, enfim, por toda e qualquer situação que atraia espectadores que tornem popular o agressor, consolidando, assim, o seu poder.

Diante da necessidade de uma empatia sensibilizadora, a experiência filosófica sobre a problemática do *bullying* e do preconceito ganha um significado relevante, pois não basta ao aluno aprender o que é empatia (conceitualmente), mas perceber o quanto essa ideia precisa ser uma prática, transformando relações padronizadas em relações humanizadas.

A empatia não é só se colocar na situação do outro, mas sim pensar como o outro pensa, sentir como o outro sente. Não somos o outro, porém, a empatia é uma oportunidade de se perguntar “E se fosse você?” e se colocar na pele do outro. As pessoas tentam ser iguais, são constantemente levadas a se padronizar, mas, na realidade, somos todos diferentes e isso não deveria ser visto como algo ruim.

Construímos na experiência filosófica novos significados para a empatia sensibilizadora, um meio de superação da agressividade e oportunidade para que o *bullying* e o preconceito sejam, senão diminuídos, pelo menos repensados a partir da abertura ao pensamento do outro e, sobretudo, uma quebra das barreiras impostas pelos preconceitos arraigados na nossa cultura.

Em relação à figura 3, pedimos à aluna que relatasse o que a motivou a pensar e representar o desenho desta forma (o corpo com o esquema encaixe-desencaixe e a questão de querer arrancar pedaços do outro, no futuro, de acordo com a frase). Segue abaixo:

Eu penso que quando uma pessoa sofre bullying ela perde pedaços dela. Quando alguém faz vários comentários sobre seu corpo, principalmente quando você tem dificuldade de aceitar-se como é e por existir um padrão que você não se encaixa, uma pressão para que sejamos de determinada forma, você acaba internalizando essa situação. As ‘brincadeiras’ repetitivas, o bullying, acaba sendo um pedaço retirado de você mesmo. Olhar para nosso corpo e reconhecê-lo

como algo bom, se sentir bem com ele, deveria ser algo normal, mas, diante do bullying acabamos perdendo o carinho por aquela parte que tanto criticaram, julgaram, dividiram, ‘arrancaram’ pedaços. Arrancar pedaços do outro tem sentido de autodefesa, pois as pessoas não sabem lidar com perdas: projetamos no outro aquilo que perdemos e aí temos um ciclo de bullying, propagado de forma irracional. Vou me sentir bem quando arrancar do outro aquilo que foi tirado de mim. Teríamos um bullying indireto em que perdemos um pedaço, daí tiramos um pedaço do outro e, assim, a empatia desaparece das relações entre as pessoas.

Esse desenho nos chamou bastante atenção, dada a relação que a aluna estabeleceu entre o *bullying*, sua experiência e de outros colegas na aceitação do próprio corpo. Essa dificuldade não é apenas algo subjetivo, mas construído a partir dos preconceitos existentes, gerando uma situação conflituosa em que se busca a consolidação de um eu narcísico, que necessita se autoafirmar a partir de padrões estabelecidos e, de forma perversa, julgar os que são diferentes, “arrancando pedaços”, uma vez que, ao longo do processo de construção da autoafirmação de si, o sujeito foi submetido a um processo de esfacelamento de sua individualidade. Esse relato superou nossas expectativas, pois percebemos sua consciência em relação à problemática e sua preocupação em vivenciar/construir uma empatia sensibilizadora: não apenas dizer conceitos estabelecidos, mas refletir sobre ela mesma - uma autenticidade filosófica em que o pensar e o sentir atingem seu ápice.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E se fosse você? Qual seria sua escolha: sensibilizar-se ou deixar para lá? Este depoimento de uma aluna, que decidiu mudar de posição e convencer seus amigos a fazerem o mesmo, enche-nos da esperança de que nossos jovens podem resistir à barbárie:

Eu estava percebendo que, na sala, principalmente no meu grupo de amigos, estavam fazendo muito bullying com ele [um dos colegas de turma]. Até o fim do projeto havíamos ignorado esse fato e feito de conta que nada estava acontecendo, até que, durante a última aula do projeto na nossa sala, ele decidiu falar que sofria bullying na escola, desabafando na frente de todos o quanto isso estava magoando seriamente. Naquele momento, eu decidi mandar mensagem tanto para ele quanto para os meus amigos. Eu disse o quanto eu sentia muito por tudo o que havia feito a ele, afinal, ele não podia abrir a boca que todo mundo já queria o interromper, apenas por causa de sua opinião política. Disse a ele o quanto eu iria me esforçar pra mudar isso. Meus amigos concordaram e decidimos que algumas brincadeiras valem apenas ser deixadas de lado quando são tóxicas para outra pessoa, seja ela quem for. (A aluna tem 16 anos e está na 2ª série do Ensino Médio).

Diante de uma reflexão como essa, em que a aluna se movimentou para realizar uma mudança em torno de si mesma e de seu grupo de amigos, temos que foi através da Filosofia que encontramos o movimento e o impulso necessário para continuar acreditando na força dessa disciplina, especialmente quando permite um espaço para a experiência capaz de nos atravessar.

Ao vivenciarmos essa experiência filosófica na escola, com os alunos, vimos o abandono dos preconceitos que caracterizam as situações de *bullying* e a construção de um novo estado de vida em que a reflexão crítica e a empatia sensibilizadora sejam fecundas e geradoras de tranquilidade, em vidas já tão estigmatizadas pelas situações de barbárie.

Percebemos o quanto podemos ser humanos e lutar para que mais pessoas possam atingir doses de humanidade em suas relações, que voltem a acreditar em si mesmas e, sobretudo, sintam-se capazes de apoiar outras pessoas que foram vítimas do *bullying*. E para aqueles que já praticaram o *bullying* contra alguém, passem a se colocar no lugar das vítimas e, através de uma empatia sensibilizadora, possam responder à pergunta que fundamentou nosso projeto: E se fosse você?

É preciso estar atento aos limites impostos na dimensão formativa dos nossos alunos, em que muitas vezes são levados a uma situação em que só é certo o conhecimento pragmático e técnico, em detrimento a uma necessária humanização, reflexão e crítica para que possam enfrentar as contradições, os preconceitos e o *bullying*.

Assim, entendemos a urgência da Filosofia, não somente como mais uma entre tantas disciplinas do currículo, mas como uma instância potencializadora no enfrentamento da realidade e sua ressignificação. A construção de um legado, a partir das bases da Teoria Crítica, especialmente a partir de Adorno, deu-nos condições de pensar o *bullying* e suas implicações, bem como de enfrentá-lo.

Percebemos que compartilhar essas leituras com os alunos e oportunizar o contato deles com esses conceitos, modificou a forma como eles viam a própria Filosofia, entendendo seu papel primordial de ressignificar a nossa realidade através de uma postura mais aberta: ouvir, pensar, falar e enfrentar. Esse compartilhar também nos desacomodou, provocando um abandonar gradativo de certezas. Foi preciso coragem e responsabilidade, do professor e dos alunos, para realizar uma experiência filosófica de tal porte. Mas, diante de um problema como o *bullying*, de tabus disseminados pelos preconceitos, da agressividade e da violência, não cabe o comodismo: é preciso lutar, com coragem, por tempos melhores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANDFORD, R. N. *The authoritarian personality*. New York: WW Norton, 1969.

ADORNO, T. Die Aktualität der Philosophie. In: ADORNO, T. *Philosophische Frühschriften*, Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

\_\_\_\_\_. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

\_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003c.

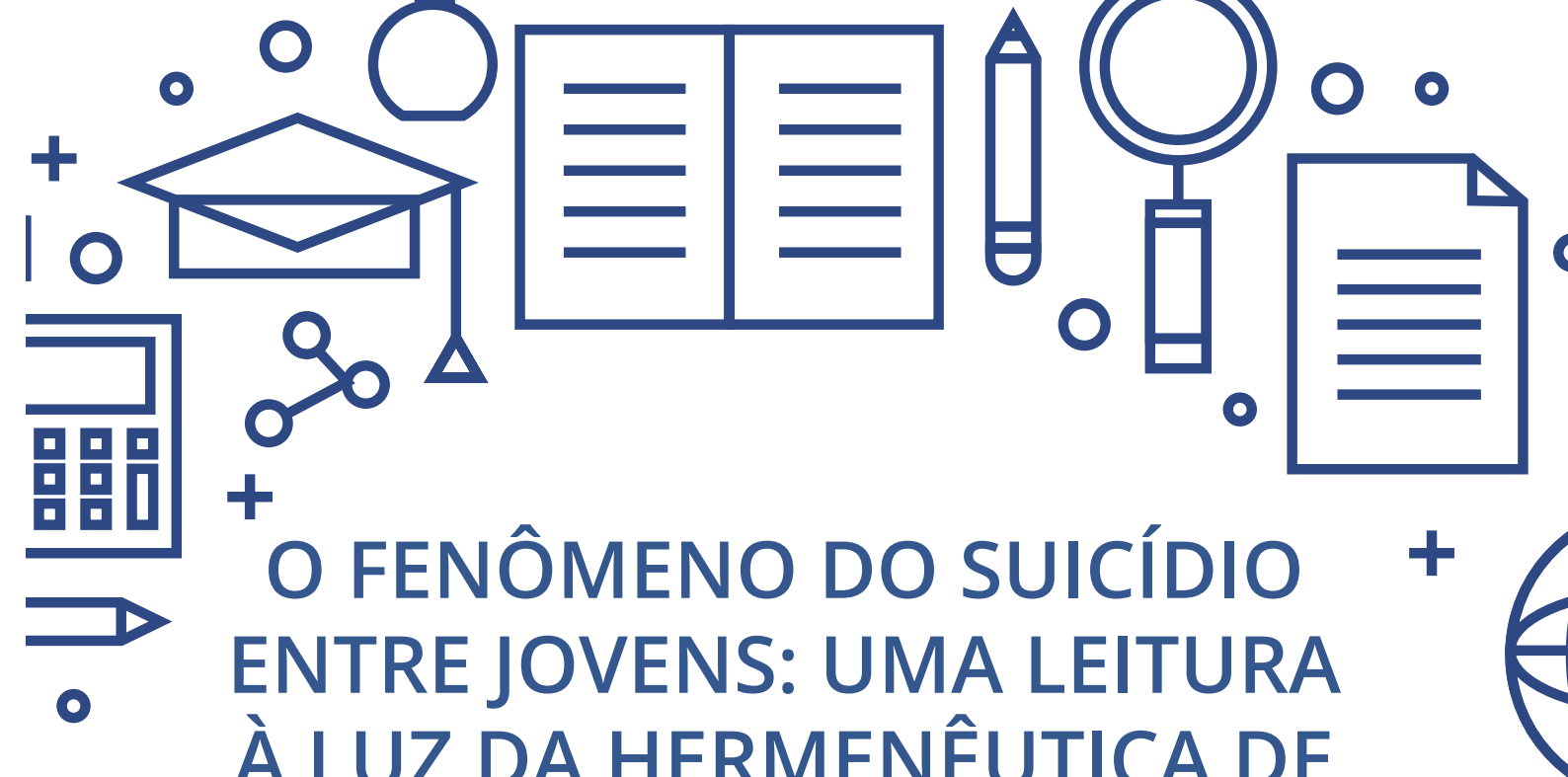
\_\_\_\_\_. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. Antissemitismo e propaganda fascista. In: ADORNO, T. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social. Minas Gerais, Brasil, vol. 20, n°. 1, janeiro-abril, 2008, p. 33-41.

PUCCI, B; ZUIN, A. Á. S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ZUIN, A. A. S. O YouTube e o Cyberbullying de alunos contra professores around the world. **Revista Eletrônica de Educação**. Vol. 11, n°.2, jun./ago., 2017, p. 340-350.



# O FENÔMENO DO SUICÍDIO ENTRE JOVENS: UMA LEITURA À LUZ DA HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR

SILVA, Ricardo Coelho da<sup>12</sup>  
AMARAL, Roberto Antônio Penedo do<sup>13</sup>

## INTRODUÇÃO

O suicídio tem sido objeto de estudos há milênios. Tal a sua reconhecida importância, que já na Grécia Antiga os filósofos se debruçavam sobre o tema, por entenderem que o assunto não deveria ser deixado de lado. Portanto, não se trata de tema novo. Com o passar dos anos, é bem verdade, tal fenômeno ganhou destaque e outras áreas do conhecimento entraram na discussão. Como entender alguém que desiste da vida, que toma a decisão de não mais querer viver? A resposta poderia ser simples, mas não é. E quando um jovem faz a opção de abrir mão de existir, já que imaginamos que essa pessoa esteja no auge do vigor físico e mental? A resposta também não pode ser simplificada.

A partir dessa compreensão, este artigo se propõe a fazer uma breve leitura e interpretação do fenômeno do suicídio entre os jovens, na perspectiva de Paul Ricoeur. Desse modo, fizemos uma breve análise sobre o tema da morte e uma análise a sobre valorização da vida tendo a intermediação de duas obras de Paul Ricoeur: “Vivo até a morte” (2012) e “O si mesmo como outro” (1978). A primeira por registrar um esforço de tornar a vida possível frente aos embates que ela mesma propõe, afirmando a vontade de viver até mesmo diante da morte. A segunda, por propor uma ética que valoriza a vida em pelo menos três frentes: no relacionamento consigo mesmo, que

12 Mestre em Filosofia (UFT/2019). Professor de Filosofia no Centro de Ensino Caminho do Futuro da Rede Estadual de Educação do Maranhão, na cidade de Imperatriz. E-mail: rcoelho@jupiter.com.br

13 Pós-doutor em Estudos Literários e Doutor em Educação (UFG/2007). Professor Associado I no Curso de Licenciatura em Filosofia e no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT). E-mail: roberto.amaral@uft.edu.br



visa a vida boa; a autoestima, no relacionamento com os outros e mediante a busca da amizade e da solicitude e; na vida boa em instituições justas. Por último, destacamos as contribuições dessa pesquisa para o Ensino de Filosofia na escola Caminho do Futuro, localizada no município de Imperatriz, Estado do Maranhão. Uma análise introdutória sobre a morte na perspectiva de Paul Ricoeur.

## 1. PAUL RICOEUR E O TEMA DA MORTE

Quando observamos jovens no auge do seu despertar para a realidade estudantil, com energia física e psíquica de sobra, desistindo da vida frente às intempéries que ela mesma impõe, imaginamos que eles perderam a perspectiva de sonhar com dias melhores, que perderam a possibilidade de viver uma vida dinâmica, plena e desafiadora. Muitos desses jovens nos dão a impressão que se entregaram rapidamente ao suicídio, um tipo de morte cada vez mais em evidência nessa faixa etária. Sobretudo, entre jovens que lutam insistentemente consigo mesmos, por sofrer com a depressão, por medo, angústia, solidão, dependência de álcool ou drogas, ou mesmo diante das dúvidas, tão comuns neste período da vida. Fatores sociais como estresse, *bullying* escolar, pobreza, situações familiares violentas ou complexas, também podem levar os jovens ao suicídio. Segundo o psiquiatra americano Ari Kiev (1982, p. 05), as pessoas que estão pensando em se suicidar, o que “elas querem é não viver, se isto significa continuar a sofrer”. Entende-se com isso que esses jovens não querem morrer, mas viver desde que deixando de sofrer. A limitação em lidar com os problemas da vida, em enfrentar as barreiras e os desafios, bem como a falta de estratégia para enfrentar os principais dilemas existenciais são fatores que podem levar ao suicídio. Desse modo, a existência, para os jovens nessa situação, pode ter perdido o seu real significado, sua inteligibilidade, sua justificação.

Frente a essa problemática, cabe aqui apresentar um homem que, quando idoso, filósofo já experimentado pelos dias, mesmo tendo vivenciado as mais duras experiências da vida, conseguiu manter a vida ativa, com perspectivas animadoras por entre os labirintos das experiências do cotidiano. Paul Ricoeur, aos seus noventa anos se manifestou do seguinte modo: “existe a simples felicidade de ainda estar em vida e, mais que tudo, o amor à vida, compartilhado com aqueles que eu amo, enquanto ela me é dada” (RICOEUR, 2012, p. 94).

Tal otimismo frente às circunstâncias piores possíveis, leva-nos a compreender que Ricoeur pode contribuir nessa discussão sobre o fenômeno do suicídio entre os jovens, uma vez que o referido filósofo durante seu exitoso percurso enfrentou situações que levaria qualquer pessoa a desistir da existência como, por exemplo, compartilhar os sofrimentos de sua esposa, Simone Ricoeur, vítima de uma doença degenerativa. Ele não esmoreceu: “Mas a angústia que [eu] experimentava era tamanha que precisava, ao contrário, para continuar vivo, multiplicar os encontros, as viagens, os compromissos de trabalhos” (RICOEUR, 2012, p. 92). Tal era o desafio considerável que o filósofo, em momento algum, pensou na possibilidade de que a vida deveria ser abandonada por aqueles que vivenciam experiências negativas, como solidão, depressão, enfermidade, limitações físicas e angústias. Seus problemas, no entanto, não cessaram de acontecer. No verão de 2003 sua situação física piorou, quando “uma brusca alta da pressão lhe fez perder a visão de um olho, o que causou não apenas a dificuldade de ler [...], mas também a perda do equilíbrio necessário para andar” (RICOEUR, 2012, p. 94).

Com as dificuldades batendo violentamente à porta da sua já angustiada existência, o esforço de tornar a vida possível frente às limitações impostas pela idade e pela dependência das pessoas não foram motivos para desanimar da luta pela vida, mesmo reconhecendo que havia a angústia do nada, o sentimento de solidão de quem está indo embora. A despeito disso, deixou uma mensagem firme diante da vida “repetindo sempre depois da tormenta [a] vontade de honrar a vida até a morte” (RICOEUR, 2012, p. 95). O livro “Vivo até a morte” aponta uma das resistências mais brilhantes sobre a morte, sobre a possibilidade do suicídio. A esse respeito, no livro “O si mesmo como outro”, o filósofo trabalha uma ética que valoriza a vida em todas as suas frentes. Valorizar a vida talvez seja de grande valia para uma juventude que parece caminhar na contramão dessa proposta.

## 2. A VALORIZAÇÃO DA VIDA NA PERSPECTIVA DO “SI MESMO COMO OUTRO” RICOEURIANO

Um dos grandes desafios dos nossos jovens, nos dias de hoje, é o de saber como enfrentar a vida em suas mais variadas facetas. Os crescentes casos de suicídio entre os jovens e a consequente banalização da vida parecem ter tomado proporções consideráveis. A forma como cada jovem olha a realidade complexa, em que a tecnologia assume papel decisivo na construção de cada um, a vida parece caminhar distante daqueles que a vivenciam, dadas as mudanças que se processam a passos largos, imprimindo um novo modo de pensar, a partir do qual as relações tendem a se tornar mais superficiais e, conseqüentemente, refletindo no espaço escolar.

Daí a importância da valorização da vida na perspectiva do “si mesmo como outro”, principalmente mediante o conceito de solicitude, a partir do qual Ricoeur deixa claro um esforço de tornar a vida boa possível, apesar dos dissabores constantes a que ela é submetida. Pontuamos a questão do suicídio como uma fuga de uma situação determinada como insuportável e que precisa ser enfrentada dentro de uma perspectiva que valorize a vida em todas as suas manifestações. A esse respeito a obra “O Si mesmo como outro” pode contribuir de modo significativo para essa compreensão, visto que a mesma se propõe a afirmar a vida em todas as suas nuances. Assim como Ricoeur discutiu em “Vivo até a morte”, na qual se percebe o evidente esforço que o filósofo faz para continuar a viver diante da velhice, será problematizado a questão do suicídio e mostrado que apesar de ele ter tido talvez boas razões para desistir da vida, enfrentou os problemas com todas as forças que lhe restavam.

Ricoeur, com sua ética, olha o outro, observa, e percebe que esse outro carrega uma experiência existencial inegável. Essa valorização do outro como pessoa é destacado na solicitude. Ora, a solicitude evidencia que o indivíduo é único em suas particularidades para aquele a quem se mostra. Isso tem um destaque importante, porque na valorização da vida se deve levar em conta não apenas a individualidade, mas a relação com o outro, visto que o sofrimento do outro é reconhecido pelo *si*. O *si*, desse modo, percebe a fragilidade do outro, bem como suas angústias e dissabores, e isso acontece de modo recíproco. Se alguém é insubstituível para o outro, conforme afirma Ricoeur, qualquer tentativa de desvalorização da vida, inclusive no que diz respeito ao suicídio, estaria indo contra aquilo que esse alguém é. Se o autor diz que “sou” insubstituível para o outro, então não caberia qualquer tentativa que contemple a não valorização da vida, visto que o si e o outro estão interligados. Nesse ponto, como ele afirma, a solicitude vai responder à estima do outro.

O que a solicitude acrescenta é a dimensão de valor que faz cada pessoa ser insubstituível em nossa afeição e em nossa estima. Nesse aspecto, é na experiência do caráter irreparável da perda do outro amado que, por transferência de outrem para nós mesmos, ficamos sabendo do caráter insubstituível de nossa própria vida. É primordialmente para o outro que sou insubstituível. Nesse sentido a solicitude responde à estima do outro por mim. (RICOEUR, 2014, p. 213).

Se o *si* guarda uma certa reciprocidade com o outro, não cabe ao *si* propor qualquer tentativa que viole, inclusive, o sentimento do outro, como ocorre em casos de suicídio. O *si* que decide não mais continuar vivo, por exemplo, comete uma agressão contra o outro, exatamente porque o outro faz parte da vida do *si*. Nesse sentido, o conceito de *estima de si* também contempla a *estima do outro*, logo, o suicídio, ainda que tenha uma justificativa por parte de quem o pratica, não pode ser entendido como algo positivo para o outro, visto que não depende só de quem comete o ato, mas de quem o tem de conviver com o fato: amigos e familiares. Por este prisma o suicídio seria injusto de dois modos: contra quem pratica e contra quem “assiste”, logo, trata-se de um ato egoísta.

Percebe-se que os crescentes casos de suicídio entre a juventude estariam relacionados com a falta de estima do *si*. Isso porque a perspectiva ética de Ricoeur consiste em viver bem com e para os outros em instituições justas. E viver bem estaria relacionado a “estima de si”. Ora, mas o que estaria acontecendo com o sonho da juventude, que não está despertando a vontade de viver bem? Qual o tipo de jovem que pensa em desistir da vida e cometer o suicídio? Como esse jovem gostaria de levar a vida? Poderia ser alguém que perdeu a vontade de viver por quaisquer que sejam as razões, mas nenhuma delas, a partir da noção da estima de si, é justificável. Segundo Kiev (1982, p. 12): “se você tem coragem para tentar se matar, por que não aplicar esta coragem para viver a vida como você gostaria? Se você tem coragem para morrer por opção sua, tenha coragem para viver, por opção sua”. E a tomada de decisão contrária à proposta de suicidar-se parece ter perdido força na juventude que, em muitos casos, faz a opção pela desistência da vida. Mas a opção pela desistência da vida poderia ser canalizada, como diz o psiquiatra, para reestruturar a vida, o que termina não acontecendo com aqueles que fazem a opção pela desistência. Sabe-se que o suicídio é decorrente de um determinado sofrimento, como afirma Farias Brito (2008, p. 173):

O suicídio sem sofrimento é inadmissível porque não se compreende que se disponha a acabar com a vida quem vive gozando. O homem, portanto, só pode resolver-se ao suicídio quando uma grande dor o feriu no que há de mais elevado, quando circunstâncias extraordinárias o fizeram convencer de que a vida é um mal irremediável. O suicídio é, pois, a mais elevada manifestação do desespero, o mais alto grau de dor.

Segundo o filósofo brasileiro, quem vive a vida boa não cogita a possibilidade do suicídio. Quem recorre a tal recurso é alguém que foi ferido por dor ou por circunstâncias extraordinárias. Qual seria então a dor da juventude, o que tem ferido sua vida a ponto de desistir, de não mais querer viver? As respostas não poderiam ser simples, pois a vida parece escapar daqueles que deveriam possuí-la. Certamente, as perturbações são muitas e a juventude parece não viver os seus melhores dias, porque está fugindo da vida, das experiências do cotidiano, nas quais a capacidade de decisão é posta à prova e se constitui no verdadeiro teste existencial humano. Daí a importância de fazer uma observação sobre o conceito de “estima de si” que evidencia a capacidade que o indivíduo tem de agir no mundo, de avaliar a si próprio, ou seja, avaliar suas

ações na sociedade. Estaria relacionado, ainda, ao fato de que essa pessoa possa delinear planos de vida coerentes e que reflitam a estima do outro, que seria identificá-lo como um “outro eu”, um ser atuante no mundo, capaz de enfrentar a vida em suas mais variadas cabeceiras, inclusive dizendo não ao suicídio.

Assim, a ética de Ricoeur aponta a vida boa como prioridade, ou seja, todo projeto que o ser visualiza, este tem a intenção, a finalidade de acessar a vida boa. Mas o suicídio se opõe a essa vida boa, pois a estima de si corresponde ao cuidado do outro. O rosto do outro se mostra como alvo do amor e respeito, pois existe uma reciprocidade que coloca o outro como meu semelhante e eu mesmo como semelhante do outro. Por este viés o suicídio é contrariado pelos dois lados, pois a vida boa é com o outro e para o outro.

### 3. AS CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA CAMINHO DO FUTURO – IMPERATRIZ/MA

Nesta última seção destacamos, ainda que resumidamente, as contribuições dos debates sobre o suicídio para o desenvolvimento das aulas de Filosofia no Ensino Médio, na Escola Estadual Caminho do Futuro em Imperatriz/MA.

Inicialmente, cabe aqui ponderar algumas questões que são fundamentais para conhecer as razões pelas quais foi escolhido essa temática do suicídio para o desenvolvimento da pesquisa no mestrado. Em Imperatriz-MA tem acontecido muitos casos de suicídio. Antes, na década de 1990, raramente se tinha notícia de morte relacionada ao tema. Mas nos últimos cinco anos esse fenômeno tem acontecido com uma frequência considerável, tanto no âmbito da juventude como nas demais idades. Infelizmente, não temos ainda o “mapa” do suicídio da cidade, ou seja, não há dados disponíveis nos moldes do Ministério da Saúde, com toda classificação possível. Mas o certo é que cada vez mais pessoas desistem da vida e essas pessoas, muitas delas, são jovens que estão na Educação Básica. Outro problema detectado na referida cidade é que as escolas da rede pública não dispõem ainda de ações efetivas que visem discutir a temática em sala de aula com os estudantes. Sem dúvida, é um problema que precisa ser enfrentado e a Filosofia, através do seu ensino, pode contribuir para fomentar o debate nas escolas, rompendo com o tabu que ainda existe em torno do tema. A partir dessa problemática local foi pensado um projeto de intervenção para contribuir com a escola e com a comunidade, intitulado “Uma análise sobre a valorização da vida na perspectiva do ‘si mesmo como outro’, de Paul Ricoeur”, que teve como foco os seguintes objetivos:

- Problematizar junto com alunos e professores a temática do suicídio em sala de aula, bem como criar uma equipe de estudos para discutir sobre a valorização da vida;
- Discutir o tema para além da escola e envolver a comunidade na questão da valorização da vida, bem como esclarecer sobre os tabus, os preconceitos e a desinformação acerca do suicídio;
- Possibilitar a integração dos alunos a partir de ações sociais desenvolvidas na comunidade (Caldo da Amizade).

- Leitura do livro “Vivo até a morte”, de Paul Ricoeur, pois o mesmo propõe um esforço para o enfrentamento da vida no cotidiano.

Para alcançar tais objetivos, por intermédio da pesquisa de mestrado, a escola se organizou da seguinte forma: foi criada uma equipe composta pelos professores, um psicólogo, uma psicopedagoga e um representante do grêmio estudantil. Esta equipe passou a ser a responsável por todo planejamento necessário para o bom desempenho do projeto, a partir das noções preliminares apontadas pelos professores.

Após isso, foram distribuídas as funções. Aos professores coube marcar as datas de reuniões, bem como agendar palestras, organizar a escola para receber os palestrantes, mobilizar os alunos, bem como mantê-los informados sobre toda programação da campanha desenvolvida pelo “Setembro Amarelo” e pelo Centro de Valorização da Vida (CVV).

À psicopedagoga coube identificar as dificuldades e os transtornos que interferem na assimilação da aprendizagem dos/as estudantes e, nos casos mais graves, fazer uma triagem para tentar identificar se há alguma relação de dificuldade de aprendizagem com a baixa estima dos alunos, se os mesmos estão estressados ou vivenciando alguma crise existencial. Caso fosse confirmado, a psicopedagoga, com autorização da família, poderia encaminhá-los ao psicólogo, e este analisaria o caso de maneira mais específica, apontando direções e procedimentos para o tratamento mais adequado.

Ao representante do Grêmio Estudantil, como representante dos interesses dos estudantes, coube representar a categoria em todo o planejamento, bem como sugerir propostas de eventos, além de acompanhar as reuniões. Pelo menos a cada dois meses foi realizado um evento na escola sobre o tema: “A valorização da vida”. Esses eventos se constituíram em forma de palestras, mesas redondas e seminários.

Todas essas ações foram desenvolvidas visando contribuir para o esclarecimento e a prevenção do suicídio, bem como a superar tabus existentes na escola e na comunidade. Tivemos ainda a oportunidade de fazer a apresentação do projeto na Feira do Comércio de Imperatriz/MA (FECOIMP), que gerou um impacto na comunidade. Foram quatro dias de exposição. O evento contou com a participação da própria comissão criada e, principalmente, dos estudantes que foram os responsáveis pela execução das atividades planejadas. Inicialmente, achávamos que a ação não teria nenhuma aceitação por parte do público, uma vez que se tratava de uma feira onde as pessoas estariam preocupadas apenas com os negócios. Mas não foi isso que aconteceu. O material que trabalhamos na feira foi do “Setembro Amarelo” e do Centro de Valorização da Vida. Imprimimos mais de dois mil exemplares do folheto de divulgação com o tema: “Falando abertamente sobre o suicídio”. O público prestigiou e superou todas as nossas expectativas, mais de 800 pessoas visitaram nosso *stand* durante os 4 dias, com a média de 200 visitantes por dia.

Uma das novidades dessa ação na FECOIMP foi a divulgação do número 188 do Centro de Valorização da Vida, que é um número que está disponível em todos os estados da federação. Isso foi uma novidade na feira. LIGUE 188 – “O CVV – Centro de Valorização da Vida realiza apoio emocional e prevenção do suicídio, atendendo voluntária e gratuitamente todas as pessoas que querem e precisam conversar, sob total sigilo por telefone, *e-mail* e *chat* 24 horas todos os dias”<sup>14</sup>. A instituição tem um papel ativo no combate ao suicídio e as pessoas desconheciam esse recurso tão importante na prevenção do suicídio. Homens de negócios, mulheres empresárias,

14 <https://www.cvv.org.br/>



jovens empreendedores, adolescente e o público que visitava a feira, todos ficaram admirados quando souberam dessa informação. Daí a justificativa para tantas visitas no *stand*. Durante os 4 dias as equipes de estudantes se revezaram, mas todos, na verdade, queriam participar, pois ficaram impactados com a contribuição que deram às pessoas. A pertinência da exposição do projeto na feira foi reconhecida de tal modo que os organizadores elogiaram os alunos e nos ofereceram a oportunidade de apresentar o projeto novamente na feira do ano seguinte.

Depois dessa ação, foram feitas intervenções nas escolas maranhense e na Escola Municipal Tocantins, todas da Rede Municipal de Imperatriz. Os estudantes e os professores promoveram debates, palestras e divulgação do material do CVV. Também foram realizadas duas palestras no auditório do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), durante a qual mais de 200 alunos puderam interagir com perguntas e tirando suas dúvidas sobre a problemática em discussão. Além desses eventos, foram feitas entregas de folhetos no Beira-Rio e na Praça da Cultura, em Imperatriz.

Em outubro de 2018, lançamos o livro intitulado “Caldo da Amizade – relatos de experiências”, no qual os estudantes contam seus relatos de experiências vivenciados no projeto social que recebe o mesmo nome. Este é um produto do mestrado. O projeto “Caldo da Amizade” está relacionado como projeto “Valorização da vida” e visa fazer a inserção dos estudantes numa prática de ação social. O projeto surgiu devido ao fato de que na escola onde foi desenvolvida a pesquisa ter sido identificado um grande número de estudantes que se automutilavam, outros pensavam constantemente na possibilidade do suicídio e a depressão era outro problema recorrente. Diante dessas problemáticas, foi desenvolvido esse projeto com o objetivo de envolver esses estudantes numa atividade que pudesse aumentar a sua vontade de viver. Conseguimos envolver os estudantes no projeto e eles começaram a reagir positivamente, inclusive aumentando sua autoestima. O público do projeto envolveu os moradores de rua e os acompanhantes do Hospital Regional, pessoas que vêm do interior e não têm o mínimo necessário para se alimentar. Oferecemos dois tipos de lanche: caldo e cachorro-quente. Tudo isso feito na escola pelos estudantes. Com essa inserção os alunos se sentiram valorizados e a sua autoestima melhorada, minimizando os impactos do fenômeno da automutilação e ainda aumentaram seu rendimento escolar. A Organização Mundial da Saúde (OMS) orienta para que as pessoas se envolvam em ações de solidariedade humana visando aumentar sua vontade de viver. E isso aconteceu durante a pesquisa de mestrado com os membros do projeto, na medida em que passaram a ter outra visão da sua vida.

O sucesso do projeto foi tal que os estudantes começaram a compartilhar nas redes sociais suas experiências no projeto. Percebendo a empolgação de todos, lançamos o desafio de publicar um livro escrito por eles mesmos, no qual relatariam suas experiências, aquilo que o projeto fez em suas vidas, a motivação que tiveram em participar das ações e a alegria de ajudar o próximo. Aceitaram o desafio. Foi um longo caminho. O mais importante já havia sido feito: conscientizá-los da importância da produção textual em Filosofia. Então lançamos o livro “Caldo da Amizade – relatos de experiências”, na Feira do Livro de Imperatriz com a presença dos alunos do projeto. A publicação é oficial, com ISBN: 978-85-66425-48-2. De posse do livro, o mesmo passou a ser lido e debatido em sala de aula, incentivando os alunos na produção textual. A parceria entre o projeto “Valorização da vida” e o projeto “Caldo da Amizade” foi um casamento perfeito. Uma vez que o projeto social foi uma forma de tirar esses estudantes da rotina em que viviam, passando a se sentir valorizados. Na cantina da escola, onde os alimentos são preparados no dia de ação do projeto, há um público animado, divertido, alegre, todos prontos para mais



uma missão. Nos pontos de distribuição do caldo ou cachorro-quente, os estudantes se deparam com situações que os deixam sensibilizados frente aos sofrimentos dos moradores de rua. Há casos de estudantes que em suas casas reclamavam da comida oferecida pelos pais, mas quando começaram a participar do projeto e viam os moradores de rua dormindo no chão escaldante de Imperatriz e sem nenhum alimento que pudessem ingerir, derramavam-se em lágrimas, pois perceberam que sua situação não era tão lastimável assim como pensavam. Então esse foi um outro aspecto positivo do projeto: melhorar a relação com a família. Essa foi mais uma ação concreta realizada com sucesso na escola e que contribuiu para o Ensino de Filosofia na escola. As experiências estão relatadas na dissertação de mestrado do PROF-FILO/UFT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação da pesquisa, que culminou nesse breve artigo, justifica-se pelos crescentes casos de mortes por suicídio entre jovens na cidade de Imperatriz/MA. Nesse sentido, a pesquisa caminhou primeiro em compreender a hermenêutica de Paul Ricoeur, a partir de algumas de suas obras fundamentais, nas quais fica evidenciado o amor do referido filósofo pela vida. Amor esse que alimentou com um otimismo único frente às circunstâncias piores possíveis. Essa força capaz de superar todos os dissabores do cotidiano é um sinal claro de que o pensador francês não se entregou ao desânimo e à melancolia, mas manteve-se ousado, resiliente, empolgado com a vida. Acreditamos que Ricoeur pode ser um incentivador quando o assunto é resistir à morte, daí pode-se facilmente perceber que a potência que o filósofo encontrou para driblar as suas dificuldades existenciais veio de sua brilhante força interior, capaz de superar as mais duras experiências, como a perda de parte da visão e as limitações físicas de locomoção. A postura de Ricoeur reflete o contrário do que muitos jovens entendem hoje por vida, cujas relações foram banalizadas, e que parece haver uma entrega “fácil” ao suicídio, refletindo uma desistência da vida sem maiores desafios. Nesse sentido o filósofo francês nos ensina que a vida é para ser vivida, mesmo que as lutas e embates do dia a dia possam parecer mais fortes.

O crescente aumento de casos de suicídio no âmbito da faixa etária jovem, principalmente a hipótese da banalização da vida, cujas proporções têm sido consideráveis, mostrou a necessidade de um enfrentamento dessa realidade e encontramos na perspectiva ética ricoeuriana um foco de resistência contra o suicídio em pelo menos três vertentes: no relacionamento consigo mesmo, que visa à vida boa, a autoestima; no relacionamento com os outros, mediante a busca da amizade e da solicitude e, na vida boa em instituições justas. Tal ética defendida pelo filósofo francês aponta, portanto, modos de posicionamentos no cotidiano que podem vir a despertar nos jovens a vontade de viver e de gozar a vida da melhor maneira possível. Ricoeur se manteve ativo, com uma mente brilhante, desafiada a compreender que a vida deve ser vivida e, em hipóteses alguma, devemos virar-lhe as costas. Essa tomada de decisão de Ricoeur frente à vida talvez falte em muitos dos jovens das escolas e universidades do nosso país, que estão desistindo da vida, fazendo com que a mesma não passe de um evento sem a menor importância. A inspiração deixada por Ricoeur pode nos conduzir não ao porto seguro, porque este não existe, mas a uma compreensão de que é preciso lutar, é preciso enfrentar os obstáculos que a vida vai lançando em seu percurso, posicionando-se contra a morte e desejando viver todos os dias, por ser a vida, como ele próprio disse, o maior bem que temos.

Por último, foram destacadas as visíveis contribuições que esta pesquisa trouxe para o Ensino de Filosofia na escola onde a pesquisa foi realizada. Além das ações sociais junto à co-

munidade, duas publicações oficiais com ISBN, cujo material está sendo usado em sala de aula para instigar o debate sobre o suicídio, que é um problema local grave e que precisa ser tratado com conhecimento. Conforme segue:

COELHO, Ricardo. *O suicídio de Kratos e Terceira margem do rio*. Imperatriz/MA: Ethos Editora, 2017. 67 p. ISBN: 978-85 66425-24-6.

COELHO, Ricardo. (Org.) *Caldo da Amizade: relatos de experiências*. Imperatriz/MA: Ethos, 2018. 121 p. ISBN: 978-85-66425-48-2.

As publicações estão sendo utilizadas também para incentivar os alunos na leitura e produção textual; um projeto de intervenção sendo desenvolvido, cuja aplicabilidade está tendo uma aceitação muito consistente pelos alunos e pela comunidade, trazendo informações importantes que visam a contribuir com a prevenção do suicídio na escola e na cidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV). LIGUE 188. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/>

COELHO, R. *O suicídio de Kratos e Terceira margem do rio*. Imperatriz/MA: Ethos Editora, 2017. 67 p. ISBN: 978-85 66425-24-6.

COELHO, R. (Org.) *Caldo da Amizade: relatos de experiências*. Imperatriz/MA: Ethos, 2018. 121 p. ISBN: 978-85-66425-48-2.

FARIAS BRITO, R. O suicídio como consequência da falta de convicção (1887/1888). In: PUENTE, F. R. (Org.). *Os filósofos e o suicídio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

KIEV, A. *Como enfrentar a vida*. Trad. Ângela N. Machado. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Lucy M. Cesar. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

\_\_\_\_\_. *Vivo até a morte: seguido de fragmentos*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2012.



# EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS NA INVESTIGAÇÃO DE NOTÍCIAS FALSAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

SOUZA, Suelen Lopes<sup>15</sup>  
RONDON, Roberto<sup>16</sup>

## INTRODUÇÃO

O advento das assim chamadas “*fake news*” é a expressão de um momento histórico de particular importância no mundo contemporâneo. O termo popularizou-se na campanha do plebiscito do *Brexit* e nas eleições estadunidenses que deram vitória à Donald Trump. Em março de 2018, o jornal *The New York Times* (2018) denunciou a empresa *Cambridge Analytica* – referência na área de psicologia comportamental através da análise de grandes bancos de dados – por obter ilegalmente dados de 50 milhões de usuários do *Facebook*, entre 2014 e 2015, para manipular a opinião pública em favor do então candidato Donald Trump. Por isso, em 2016, o Dicionário Oxford escolheu, *post-truth* (pós-verdade) como a palavra do ano e em 2017, o Dicionário Collins escolheria *fake news* (notícias falsas).

No Brasil, esses conceitos também repercutiram largamente, sobretudo, a partir das campanhas para eleições de presidente e governadores em 2018. Em setembro de 2019, foi criada a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) das *Fake News* para investigar assédio virtual, focos de produção em larga escala de notícias falsas nas redes sociais, sugerir punições para os responsáveis e apurar medidas de desinformação.

15 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande (PROF-FILO/UFCG) e professora da rede privada no município de João Pessoa-PB.

16 Doutor em Educação (UFSCar/2006). Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal da Paraíba e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande (PROF-FILO/UFCG).

É notório que os fluxos de informação e de capital engendraram uma nova percepção de espaço-tempo. O espaço nessa lógica, é agora um hiperespaço, uma “aldeia global”. Isso modifica a anterior capacidade de localização dos indivíduos, cria uma sensibilidade e amplia o panorama das suas relações sociais. Em suma, há uma mudança na forma de compreender, representar o mundo e a si mesmo. São novas dimensões da existência, inéditas experiências virtuais, infinitas interpretações do mundo em tempo recorde que, muitas vezes, predominam sobre a realidade objetiva e incidem sobre a capacidade cognitiva, a criação e fruição estética e a produção de valores.

Dessa forma, uma vez mais, a relação entre os homens aparece sob a forma de relações entre coisas, sob a aparência de realidades naturais estranhas e independentes de sua ação, reforçada pela cultura da imagem do capitalismo financeiro contemporâneo.

As implicações dessas transformações objetivas e subjetivas resultaram na concepção de que a modernidade, com suas verdades absolutas e metanarrativas havia sido superada e novas categorias deveriam expressar essa nova conjuntura. Essa concepção é um dos traços da assim chamada pós-modernidade, uma expressão marcada pelos aspectos ideológicos e culturais advindos das transformações do capitalismo no final do século XX e início do século XXI.

Em amplo sentido, não há espaço no pensamento pós-moderno para as chamadas metanarrativas, como a ideia de progresso, história, materialismo, idealismo e verdade objetiva. Qualquer viés totalizante e universalista é rejeitado em nome da valorização dos fenômenos particulares e efêmeros, sob a égide dos impulsos intuitivos. O presente imediato em constante mudança e de complexa depuração, é o lócus onde a verdade faz e se refaz ao sabor dos gostos individuais ou organizados pelas grandes corporações na forma de algoritmos. O objetivo está subordinado ao subjetivo em um contexto de relativismo radical.

Por isso, com relação ao contexto histórico onde se situa nosso problema, compreendemos a produção e reprodução de notícias falsas como uma dimensão do pensamento pós-moderno em seus traços mais gerais e fundantes, sobretudo, em sua rejeição à possibilidade de uma verdade objetiva, a recusa da categoria de universalidade e o desprezo pela ontologia em favor da gnosologia.

Assim, estão criadas algumas das circunstâncias que podem acomodar o surgimento das notícias falsas em larga escala: 1) Um novo mundo tecnológico que possibilita a produção e propagação de informações de forma virtual e viral. Seja pela forma de compartilhamento; seja por mecanismos tecnológicos criados, especialmente, para produção de notícias falsas, como os robôs sociais ou pela utilização de aplicativos de empresas que obtém dados de usuários de forma ilegal para produzir e disseminar notícias falsas; 2) Nova configuração social que permite que os indivíduos sejam agora não apenas receptores, como na era da TV e do rádio, mas transmissores, com força de difusão e mobilização; 3) e que agem sob um ambiente que acomoda um tratamento de informações que recusa a possibilidade de verdade objetiva a respeito dos fatos – a pós-verdade – conceito que compreendemos aqui como convergente ao pensamento pós-moderno em linhas gerais. A relação entre pós-modernidade e pós-verdade aparecem em diversas análises sobre a questão das notícias falsas.

Não menos do que em qualquer outra época, a era da pós-verdade possui sua própria geologia intelectual – uma base na filosofia pós-moderna do final do século XX, frequentemente obscura e impenetrável, que foi popularizada e destilada ao ponto de se tornar reconhecível [...] os principais pensadores asso-

ciados com essa escola pouco coesa, ao questionar a própria noção de realidade objetiva, desgastaram muito a noção de verdade. Seu terreno natural era a ironia, a superfície, o distanciamento e a fragmentação. Os filósofos pós-modernos preferiam entender a linguagem e a cultura como ‘construtos sociais’; ou seja, fenômenos políticos que refletiam a distribuição de poder através de classe, raça, gênero e sexualidade, em vez de ideais abstratos de filosofia clássica. E se tudo é um ‘construto social’, então, quem vai dizer o que é falso? O que impedirá o fornecedor de ‘notícia falsa’ de afirmar ser um obstinado digital combatendo a ‘hegemonia’ perversa da grande mídia?’ (D’ANCONA, 2018, p. 84-85).

As discussões sobre pós modernidade, pós-verdade e *fake news*, obviamente alcançaram a escola e repercutiram de forma polêmica nas aulas de Filosofia. Por isso, inspirados por uma necessidade prática, concreta, de amplo interesse nas nossas relações sociais, propomos realizar esse estudo.

Logo, estabeleceu-se uma problemática para a escola: como tratar a questão da pós-verdade e das notícias falsas na sala de aula? O Ensino de Filosofia teria algo a contribuir nessa discussão? Nossa hipótese é que as aulas de Filosofia representam um ambiente propício para debater e investigar esse problema tendo como centro a categoria da verdade, núcleo temático que atravessa toda a História da Filosofia.

Partindo desse princípio, percebemos a necessidade de uma proposição teórica que apontasse a necessidade de buscar explicações do mundo de forma objetiva e imanente, dialogando criticamente com os apriorismos individuais, preconceitos, análises puramente empíricas, intuitivas ou superficiais, não no sentido de buscarmos uma verdade absoluta e totalizante, mas da formação a partir das características próprias da investigação filosófica.

Para desenvolver essa perspectiva, utilizamos como referencial teórico, o conceito de determinação ontoprática do conhecimento conforme abordado pelo filósofo brasileiro José Chasin. Longe de um viés gnosiológico, em que um *a priori* teórico ou um método é o ponto de partida para investigação de determinado objeto, no pensamento de Chasin, a partir de Marx, o tratamento ontológico dos objetos, incluindo o sujeito, fundamenta a problemática do conhecimento e da verdade. Ou seja, para Chasin (2009), a questão sobre se o homem pode conhecer ou como deve conhecer, não é o ponto de partida para investigar qualquer objeto ou determinar sua veracidade.

Colocada em evidência, toda a questão do conhecimento é reconfigurada pela raiz. Por razões ontológicas – a impossibilidade de conhecer suprimiria a capacidade de confirmação do ser social, e um ser que não se confirma, sensivelmente, é um não-ser, isto, é um absurdo – o questionamento sobre a *possibilidade* do conhecimento se torna ocioso. Isso recentra a interrogação sobre o verdadeiro problema, qual seja, o do critério da verdade. E a resolução marxiana é, novamente, ontológica ou, mais precisamente ontoprática (CHASIN, 2009, p. 101).

Para Chasin, o homem tem a capacidade mental, pela força da abstração, de “escavar e garimpar as coisas”. Esse movimento de pesquisa é mediado por meio do que designa como teoria das abstrações, que são passos de apreensão do real por meio da produção de abstrações que se fundam partir da investigação do concreto.

Dessa forma, esse problema concreto – as notícias falsas – que como justificamos repercutiu no cotidiano e na escola, poderá ser tratado de forma filosófica. Os alunos poderão analisá-lo como um problema filosófico. Nesse aspecto – sobre a questão do que seria um problema filosófico – recorreremos a Demerval Saviani, pois sua compreensão sobre esse tema possui afinidades com o pensamento de Chasin e pode ser sintetizada da seguinte forma: um problema é uma questão cuja resposta é desconhecida e se necessita conhecer. Uma necessidade que se impôs objetivamente e foi assumida subjetivamente.

## 1. ENSINO DE FILOSOFIA E *FAKE NEWS*

Muitas vezes, o material didático, a estrutura curricular, a acomodação em modelos burocráticos-pedagógicos fazem com que os alunos não consigam captar essa dimensão do filosofar: uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, como afirma Saviani (1996). Invariavelmente, nas disciplinas os “problemas” aparecem como um “exercício” a resolver e não como algo tangível no cotidiano do aluno, que pode ser “solucionado” ou examinado a partir de conhecimentos teóricos adquiridos na escola. Não por acaso, é recorrente ouvir dos alunos na sala de aula: “Por que eu tenho que aprender isso? Onde vou utilizar isso?”

Mas por que esse é um problema para a Filosofia? E por que é um problema para nossos alunos? Segundo Saviani (1996), o que faz com que um problema seja filosófico, não é exatamente o fato de surgir de um questionamento ou pelo nível de complexidade e dificuldade em enfrentá-lo. Nem toda questão é filosófica, para que seja é importante haver uma necessidade intrínseca em saber aquilo que não se sabe. “A essência do problema é a necessidade”, diz Saviani. Mas isso não significa que o problema tem um fundamento estritamente subjetivista, pois seria como dizer que um problema para ser filosófico, necessariamente, deve partir das necessidades e experiências particulares de múltiplos e diversos indivíduos. Para Saviani, todo problema é, simultânea e dialeticamente, objetivo e subjetivo.

Dessa forma, a investigação de notícias falsas no Ensino de Filosofia pode ser a mediação que associe o aluno em sua individualidade a um problema experimentado e debatido por outros indivíduos, amigos, família e na própria escola e mídias em geral. As notícias falsas tornam-se, assim, para os alunos, objeto de estudo da Filosofia, desde a forma como se apresenta no cotidiano até sua depuração por meio da análise imanente da Filosofia.

Com a criação desses novos espaços, que são virtuais, para produção e reprodução, o caráter instantâneo com que os conteúdos podem ser disseminados e acessados, concebe uma arquitetura midiática eivada de apelo emocional, muitas vezes com análises superficiais, sintetizadas em meras imagens ou *memes*. A infância e a adolescência de nossos jovens foram desenvolvidas nesse ambiente. Portanto, essa dinâmica e configuração com que as informações estão estabelecidas acabam sendo o parâmetro de comunicação social para nossos jovens e para nós mesmos. Isso acaba gerando, para nós docentes, algumas questões: Como lidar com as informações em ambiente virtual? De que forma a escola insere esse problema em seu cotidiano?

Portanto, temos constatado, na prática, que o fenômeno das *fake news* tem sido tema recorrente nas aulas de Filosofia. Seja quando algum acontecimento polêmico evoca o tema, seja quando algumas questões centrais da História da Filosofia estão sendo discutidas no cotidiano.



Como, por exemplo, no plano da epistemologia, do relativismo, do método científico, mas, sobretudo, quando ocorre uma aproximação com o assunto das notícias falsas, quando o conceito discutido se situa no terreno da verdade.

As notícias falsas colocam a questão da verdade no centro do problema, seja por simples oposição de conceitos (notícia verdadeira x notícia falsa), seja pelos próprios questionamentos que sugerem (designar uma determinada notícia como falsa sugere que a verdade existe?). Mas afinal, o que demonstra que uma notícia é verdadeira? É importante saber a verdade a respeito delas e das coisas em geral? Por quê? Existe verdade? Qual critério para estabelecê-la?

Cabe esclarecer que nossas atividades se desenvolveram numa escola privada do município de João Pessoa, que se situa em uma região de classe média/alta com boa infraestrutura social. Os sujeitos dessas atividades foram os alunos do 2º ano do Ensino Médio, numa turma de 16 alunos do período matutino. São alunos com idade entre 15 e 16 anos e que, no geral, possuem boa habilidade de leitura e escrita.

Como está sendo inevitável, nesse momento, desenvolveram-se as discussões sobre a pandemia do coronavírus na escola. No começo do ano, surgiram os primeiros questionamentos dos alunos, sobre a veracidade de certas notícias, os riscos para o Brasil e a situação da China. Temas suscitados nos bastidores das aulas ou de forma aleatória durante a própria aula de Filosofia. Em meados de março, estava evidente para alguns alunos que a situação era grave, para outros, era uma doença que atingiria poucos, tal como uma gripe e somente idosos. Outros diziam que o vírus havia sido criado em laboratório na China para desestabilizar a economia mundial, ainda outros desconfiavam do alarmismo da mídia. A escola permanecia indiferente ao problema, nenhuma orientação sobre prevenção ou esclarecimentos. Isso foi alvo de críticas dos alunos, pois à medida que o debate se ampliava na sociedade, novas dúvidas surgiam. Percebemos então que essa poderia ser uma situação para fazer uma problematização e uma experiência filosófica com os alunos vinculada com a nossa pesquisa no mestrado em Filosofia (PROF-FILO/UFCG).

## 2. UMA PESQUISA SOBRE O CORONAVÍRUS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Iniciamos com um diálogo sobre a pandemia e a questão das notícias falsas a partir de alguns aspectos das referências filosóficas que mencionamos acima. Em síntese, as etapas percorreram um ciclo de 1) diálogo reflexivo (presencial e à distância) sobre a questão das notícias falsas e a questão do conhecimento (possibilidade ou impossibilidade de conhecer, verdade, falsidade, critérios de verdade, etc.); 2) momentos de investigação de notícias falsas; 3) produção de textos e áudios sobre as investigações.

A primeira etapa dessa experiência ocorreu durante a aula regular de Filosofia. Apresentamos aos alunos um infográfico com informações básicas de prevenção e, em seguida, 14 títulos de manchetes sobre o novo coronavírus que foram veiculadas em *sites* e redes sociais e, em geral, sem indicação da fonte original. As manchetes foram as seguintes: 1) Analista israelense especializado em guerra biológica afirma que o novo coronavírus foi fabricado em um laboratório chinês, 2) Paciente com novo coronavírus mordeu médico, 3) A gripe mata mais que o coronavírus, 4) Autoridades chinesas escondem dados sobre os infectados, que seria de 2,8 milhões,

5) Bill Gates financiou patente do novo coronavírus, 6) Coronavírus poderia ser transmitido por encomendas vindas da China, 7) Britânico conseguiu vencer coronavírus ‘medicando-se’ com uísque e mel, 8) Bolsonaro decretou feriado nacional nos próximos 7 dias: “precisamos resguardar a saúde da população”, 9) Cuba desenvolve vacina contra coronavírus e pode salvar planeta, 10) O coronavírus foi espalhado propositalmente pela indústria farmacêutica ou para controle populacional, 11) Coronavírus foi criado em laboratório, 12) Não há cura para o coronavírus, 13) Todas as compras feitas pela internet em sites chineses estão contaminadas, 14) A gente morre de hipertensão, de diabetes, de câncer, mas de coronavírus a gente não morre, porque Deus não quis, porque esse vírus não é letal”, diz médico da Unifesp.

Depois que as manchetes foram apresentadas em *power point*, iniciamos em roda de conversa uma discussão sobre elas. A pergunta inicial foi: vocês acham que essas notícias são verdadeiras? Os alunos participaram ativamente, ora apontando que já haviam visto alguma das manchetes, ora destacando o absurdo ou a veracidade de outras. Depois que finalizamos essa etapa, solicitei que realizassem uma breve pesquisa, cerca de 15 minutos, em dupla na *internet* com o uso do celular. Poderiam escolher qualquer tema, ainda que repetidamente.

Essas notícias escolhidas já haviam sido checadas por agências *fackt-checking*, portais de notícias, órgãos oficiais como o Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Por isso, nessa investigação preliminar e rápida, os alunos já poderiam conhecer algumas fontes de pesquisa mais confiáveis e métodos que são utilizados na investigação de notícias falsas. Conforme pesquisavam, os alunos deveriam anotar o processo de pesquisa em tópicos, respondendo a algumas questões: 1) Você conseguiu descobrir se a notícia é falsa ou verdadeira? 2) Como? Quais mecanismos/métodos investigativos realizou? 3) *O que permite apontar que a notícia é falsa ou verdadeira?* Esse diálogo e pesquisa durou uma aula de 50 minutos. Em seguida, os alunos deveriam produzir um pequeno texto a partir da resposta dessas perguntas. Com o texto pronto, deveriam gravar um áudio sobre a investigação que realizaram.

A partir desse momento, nossa experiência seguiu somente à distância, uma vez que, dois dias depois, as aulas foram suspensas. No grupo de *WhatsApp*, criado especificamente para o desenvolvimento desse projeto, os alunos anexaram os áudios que criaram. Curiosamente, os alunos gravaram os áudios em um formato que alude à linguagem jornalística, o que pode apontar a possibilidade desse material se organizar em um programa de *podcast* em experiências futuras. Entre a primeira aula e a finalização decorreram cerca de quinze dias. Durante todo o processo, constatou-se alguns pontos fundamentais elencados a seguir.

Primeiramente, os alunos ficaram empolgados em estudar e investigar uma questão candente como essa. Logo no início, alguns reclamaram que o tema não havia sido discutido em nenhuma disciplina. Para ilustrar, uma aluna escreveu no grupo: “O trabalho fica tão mais interessante quando está dentro da nossa realidade, cotidiano, né?!”. Percebi que, no geral, todos participaram ativamente, envolvidos com o tema, algo que tem sido cada vez mais raro em outras atividades. Nas palavras de Saviani (1996), foi um problema que se colocou objetivamente e foi assumido subjetivamente.

Em segundo lugar, durante o processo de investigação, os alunos começaram a ter contato com outras informações, a levantar problemas e compartilhar com o grupo, o que permitiu um diálogo investigativo coletivo. Por exemplo, logo na primeira semana, tanto na aula presencial como nas discussões à distância, foi posto o problema do isolamento e da resistência da escola em suspender as aulas. Foi retomada a questão da importância do isolamento social, tal como foi

apresentada no início dessa experiência com a apresentação dos métodos de prevenção. Afinal, os alunos acabaram tendo que fazer abaixo-assinado/manifesto apelando para o bom senso da escola.

Os alunos apontaram nesse documento, questões que apareceram nas discussões em sala e no grupo: alguns com idosos em casa, outros que precisavam de condução coletiva, outros que tinham problemas respiratórios. O espaço criado em Filosofia permitiu tratar de um problema que afetava individualmente os alunos e que foi encaminhado de forma coletiva. Esse diálogo coletivo extrapolou o âmbito da escola, uma vez que os áudios foram compartilhados pelos próprios alunos e por outros professores em outros meios. Alguns alunos relataram como desmentiram notícias em grupos de famílias e amigos, a partir dos próprios áudios ou dos colegas.

Em terceiro lugar, pudemos compreender e demonstrar que é possível uma experiência filosófica por meio da investigação de notícias falsas a partir da metodologia-filosófica adotada. Em outras palavras, o tratamento ontológico do objeto, pode fundamentar a problemática do conhecimento e da verdade, um dos aspectos centrais do problema das notícias falsas. Para Chasin (2009), a partir de Marx, o encaminhamento do problema do conhecimento, não se estabelece questionando sua possibilidade. Como ou se é possível conhecer não deve ser o ponto de partida diante de qualquer objeto de estudo. A confirmação do ser social exige atividade sensível sobre uma realidade que se conhece e no exercício dessa capacidade peculiar, o homem como ser ativo comprova seu conhecimento. A determinação do que é antecede o tratamento gnoseoepistêmico.

Portanto, a partir do conceito de fundamentação ontoprática do conhecimento de Chasin, podemos desenvolver atividades investigativas calcadas nas seguintes bases: 1) na possibilidade efetiva de conhecer 2) na concepção de que não se deve partir de apriorismos, intuições ou do meramente empírico diante daquilo que se pretende conhecer 3) pois, é na análise imanente e na atividade prática investigativa que é possível demonstrar a efetividade e a validade de determinado conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, constatamos a necessidade e a possibilidade de construir essa ponte entre um problema concreto e a Filosofia. A pandemia mundial provocou uma situação (dentre outras várias que ocorrem cotidianamente e que também podem ser significativas no Ensino de Filosofia) que estimulou a discussão na escola sobre a veracidade de alguns eventos noticiados e gradualmente afetou diretamente a vida dos alunos. Foi fundamental criar um espaço na escola para um diálogo filosófico sobre a vida presente. A aula de Filosofia se converteu em um espaço ímpar de experiência investigativa e de criação sobre um problema concreto e cotidiano. Inclusive, extrapolou o próprio espaço da escola e do horário da aula, uma vez que boa parte do processo foi realizado à distância, devido ao distanciamento social e se estendeu a discussões com os amigos e familiares dos alunos.

Essa experiência demonstrou que a Filosofia não precisa ser um conjunto de conteúdos programáticos centrados em autores europeus, mas pode ser o ponto de partida para novas formas reflexivas, para reformulações conceituais diante das necessidades e do nosso cotidiano que os objetos impõem para que sejam investigados e compreendidos filosoficamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

DARNTON, R. (2017). A verdadeira história das notícias falsas. *El País*, Brasil, 01 de Maio de 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura/1493389536\\_863123.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura/1493389536_863123.html) Acesso em 25/08/2019.

D'ANCONA, M. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Trad. Carlos Szlak. 1º ed. Barueri/SP: Faro Editorial, 2018.

DELMAZO, C.; VALENTE, J. C. L. *Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques*. **Media & Jornalismo**. Lisboa, v. 18, n.º. 32, Abr. 2018. p. 155-169.

EVANGELISTA, J. E. Elementos para uma Crítica da Cultura Pós-moderna. **Novos Rumos**. São Paulo, n.º. 34, ano 15, 2001. p. 29-40.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

HUTTINER, L. R. G. *É fake news? Como elementos do jornalismo são utilizados para a elaboração de notícias falsas*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SALA, M. O papel das redes sociais no contexto atual de pós-verdade. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1996.

THE NEW YORK TIMES. *How Trump consultants exploited the Facebook Data of Millions*. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html> Acesso em 01/12/2019



# ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS DE TRANSGRESSÃO

FIRMAN, Maristela<sup>17</sup>  
SCHNORR, Giselle Moura<sup>18</sup>

## INTRODUÇÃO

*O silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula.*

*bell hooks*

Nestas linhas compartilhamos uma parte do trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, entre os anos de 2017 e 2019, concluído com a dissertação intitulada “Por um Ensino de Filosofia transgressor”. A investigação, em sua totalidade, teve como *locus* de desenvolvimento o Colégio Estadual Professor Dario Veloso, localizado na cidade de Mallet, no Estado do Paraná, cujas atividades pedagógicas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2018 com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio e, também, com aproximadamente cinquenta docentes. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município apresenta uma população estimada em 12.973 pessoas, estando localizado na região Centro-Sul do Estado do Paraná.

O problema de pesquisa foi o Ensino de Filosofia e as relações de saber e de poder na escola, tomando como questão central investigar **se** e **como** estudantes e docentes percebem essas relações em que estão imersos e que perpassam os processos de ensino-aprendizagem. Para a investigação do problema, adotamos como princípio que ensino e pesquisa são indissociáveis. Destaca-se que na análise crítica de relações de poder e de saber, mecanismos de dominação dos

17 Mestre em Filosofia (UNESPAR/2019). Professora de Filosofia e de História da Rede Estadual de Educação do Paraná no Colégio Estadual Professor Dario Veloso, no Município de Mallet. E-mail: marisfirman@hotmail.com

18 Doutora em Educação (USP/2015). Professora no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Campus de União da Vitória (PROF-FILO/UNESPAR), vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) da Universidade Federal do Paraná. E-mail: giselleschnorr@gmail.com

sistemas educativos e das escolas, esse modo de conceber a pesquisa foi fundamental. Como indica Paulo Freire (1987), toda autêntica educação se faz investigação do pensar e, na concepção problematizadora, educação e investigação são momentos de um mesmo processo.

O percurso investigativo adotado foi o da Filosofia como *práxis* efetivada na pesquisa participante (FALS BORDA, 1982), procurando mobilizar a comunidade escolar a refletir acerca do problema de pesquisa e alterar formas de ensino-aprendizagem restritas às salas de aula, estendendo a concepção de currículo para o território (SANTOS, 2001; ARROYO, 2013).

O potencial do Ensino de Filosofia desde o território foi o ponto alto do caminho trilhado, contribuindo para investigar o problema de pesquisa, ao mesmo tempo em que provocou outras formas de relações de saber-poder nas aulas de Filosofia. A pesquisa participante possibilitou o desenvolvimento das atividades e revelou um potencial para mudanças factuais no ensino e na aprendizagem, incentivando deslocamentos no olhar para o território onde se insere a escola.

O mundo social onde se inserem as instituições escolares é dinâmico, apresentando contradições, lutas, enfrentamentos e paradoxos, isto é, há “vida” nele e, como pesquisadoras, não tomamos essa realidade como “objeto” ou como “cadáveres” prontos para seres exumados, como aponta Salles (1998, p. 24) sobre um desafio quanto ao modo de fazer pesquisa:

O estudo de metodologia em ciências humanas necessitaria ser cuidadoso e zelar para que os homens concretos, sujeitos e objetos de suas indagações, não fossem mutilados ou, então, não se tornassem objetos mortos nas mãos de cientistas dispostos a fazer da ciência outro poderoso instrumento de dominação. [...] Pensais que os fatos são dados à história como realidades substanciais, que o tempo enterrou mais ou menos profundamente e que se trata tão puramente de desenterrar, de limpar e de apresentar em bela estampa a vossos contemporâneos?

Foi, portanto, uma preocupação desde o início da pesquisa não fazer uma investigação verticalizada, ou seja, sumariamente levando em consideração posturas teóricas prontas a despeito de percepções práticas. Assim, a escolha teórico-metodológica para a pesquisa teve a intenção de permitir que docentes e estudantes participassem como produtores de conhecimento. Por esse motivo, o caminho escolhido para a condução da pesquisa foi a Filosofia da *Práxis* (VÁSQUEZ, 2002) dialogando com a pesquisa participante. Buscamos nessas escolhas subsídios a serem experienciados em sala de aula, visto a natureza qualitativa desta investigação, que teve entre os seus objetivos vivenciar outro modo de Ensino de Filosofia, para além do poder disciplinar (FOUCAULT, 1987).

A Filosofia como *práxis* se efetivou ao longo da vivência da pesquisa participante possibilitando um caráter dialético ao trabalho, de modo que o conhecimento produzido foi fruto de ações conjuntas e democráticas, pois: “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.” (hooks, 2013, p. 56). Neste caso, docentes e estudantes se envolveram na busca da investigação acerca do problema e, com isso, objetivou-se, também, propor transformações na realidade escolar.

Tomamos como inspiração na condução deste trabalho a ideia-força de um Ensino de Filosofia transgressor e para isso ampliamos as relações de ensino-aprendizagem para além da sala de aula, com atividades que propiciassem outras relações de poder e de saber. Isso permitiu



exercitar um modo de educação caracterizado como antidisciplinar, em contraponto a disciplina- rização promovida pelas escolas como instituição total (FOUCAULT, 1984). Além da crítica à instituição escolar como reprodução ou como dispositivo disciplinar, procuramos transgredir nos inspirando na proposição de Educação Libertadora, tal qual defendida por Paulo Freire (1987; 2002) e pela educadora norte-americana bell hooks (2013).

Gloria Jean Watkins, escritora e militante feminista, adotou como pseudônimo o nome de sua avó, bell hooks, e prefere que seja escrito em minúsculo para que a atenção seja concentra- da em sua mensagem em vez de em si mesma. Seu trabalho enfoca principalmente o estudo de sistemas de dominação e opressão, particularmente aqueles associados a questões como raça, classe e gênero (hooks, 2013, p. 239).

## 1. O QUE ACONTECE QUANDO A “ESCOLA” VAI À COMUNIDADE?

Se desejamos educar para a liberdade é importante pensarmos nos processos de negação da liberdade, desafiando-nos a mudar o modo como pensamos os processos educativos e, também, reconhecer a sala de aula como um lugar que tem o poder do aprendizado para liberdade.

Para abordar relações de poder e de saber na escola, tomamos o cuidado na elaboração das atividades em um esforço para que docentes e estudantes fossem protagonistas e, para isso, procuramos transformar as salas de aula em comunidades de aprendizagens (hooks, 2013, p. 57; 205) e fazer do Ensino de Filosofia uma prática de liberdade.

O trabalho teve várias etapas<sup>19</sup> com atividades de natureza teórico-prática e com estudos em sala de aula envolvendo estudantes, bem como com docentes em momentos de formação pedagógica. Como mencionado anteriormente, esse caminho adotou como estratégia teórico- metodológica a Filosofia da *Práxis* por meio da pesquisa participante. Desse modo, as ações de ensino-aprendizagem, a seleção das atividades, voltaram-se ao exercício do que denominamos transgressor, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto em oposição ao modelo de escolarização bancário, instrumental e limitado ao espaço físico do ambiente escolar.

Diante da impossibilidade de apresentarmos nestas linhas a totalidade da pesquisa realizada, optamos por compartilhar a experiência que denominamos: O que acontece quando a “escola” **vai** à comunidade? Ela consistiu a segunda etapa da pesquisa, após o desenvolvimento de mais ou menos seis aulas de estudo sobre os seguintes temas: A Modernidade e as origens da Escola Pública; A instituição escolar e as relações de poder; Michel Foucault e a sociedade disciplinar; Capital Cultural e *Habitus* em Pierre Bourdieu: reflexos no desempenho escolar; Ideologia em Karl Marx. Após as aulas, divididos em grupos, os estudantes realizaram entrevistas com pessoas da comunidade e aplicaram um questionário elaborado de modo colaborativo, com orientação da professora pesquisadora, a partir de questões surgidas no contexto das aulas.

“Escola” entre aspas, no subtítulo acima, ilustra um total de sessenta e sete estudantes e de cerca de três docentes que, com apoio da equipe pedagógica e direção do colégio, inseriram-se

19 Entre as atividades realizadas tivemos: a análise dos mecanismos de controle e disciplinarização nas dependências da escola; a confecção de maquetes a partir do modelo panóptico de Jeremy Bentham e Michel Foucault; produção de cartas e entrevistas com a comunidade; análise dos dados coletados nas entrevistas.

nessa etapa da pesquisa. A seguir, apresentamos as questões aplicadas pelos estudantes na comunidade:

QUESTIONÁRIO

**LOCAL:**

**1 – Qual é a sua profissão?**

**2 – Qual é o seu grau de escolaridade?**

- Não estudou
- Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
- Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
- Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
- Segundo Grau Completo
- Segundo Grau Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

**3 – Por qual motivo não continuou os estudos?**

- tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
- Tive que deixar de estudar para trabalhar.
- Não tive incentivo de minha família.
- As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
- Tinha dificuldades de aprendizagem.
- Outros (Especifique):

**4 – Qual é o grau de escolaridade de seus pais?**

- Não estudaram
- Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
- Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
- Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
- Segundo Grau Completo
- Segundo Grau Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Especialização
- Não sei informar

**5 – Você acha que a escola é importante?**

- Sim  Não  Sem opinião

**6 – Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância) qual você pensa serem as contribuições da escola.**

- Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
- Colaboração na formação de pessoas éticas.
- Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
- Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

**7 – Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:**

- Concorda
- Concorda parcialmente
- Discorda

**8 – Qual é a renda média mensal bruta de sua família?**

- Até R\$ 1.000,00
- Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
- Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
- Acima de R\$ 3.000,00

**9 – De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:**

- Excelente  Regular
- Ótimo
- Péssimo
- Bom

**10 – O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?**

**11 – O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?**

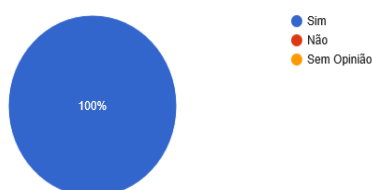
**12 – O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?**

Para a realização das entrevistas, dividimos a cidade de Mallet em dez microrregiões. Cada grupo de estudantes, junto com a professora pesquisadora e dois docentes da escola, foi a campo colher os dados nas residências ao conversar com moradores. Ao todo, tivemos cem questionários respondidos com uma excelente receptividade das pessoas para atender a pesquisa. De posse dos dados, organizamos as respostas em gráficos, que foram temas em sala de aula junto

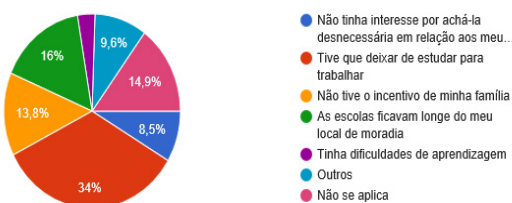
com a escuta das impressões dos estudantes acerca da realidade que visitaram. Para o melhor entendimento, quanto à construção dos gráficos a partir da formatação padrão dos formulários no *Google*, o fato de não constar visivelmente a cor de determinado elemento que é indicado na legenda, significa que ele não chegou a representar 1% das respostas dadas pelos entrevistados. Além disso, quando as respostas não atingiram pelo menos 5%, não houve indicação de porcentagem no gráfico, apesar da cor se encontrar presente.

Não é objeto deste trabalho analisar esses dados, mas consideramos relevante disponibilizá-los para situar parte da pesquisa realizada:

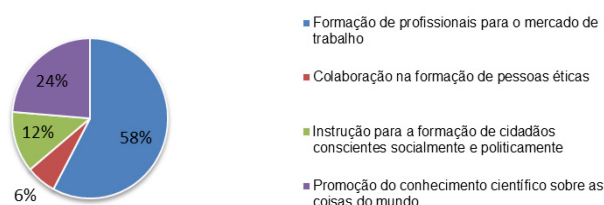
**Gráficos construídos a partir dos dados coletados nas entrevistas:**



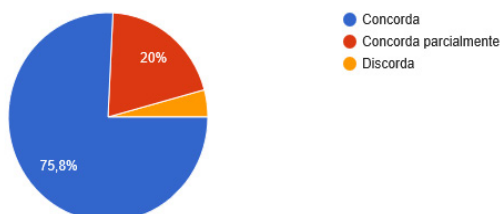
**Gráfico 1** (elaboração própria): Importância dada pela comunidade à escola.



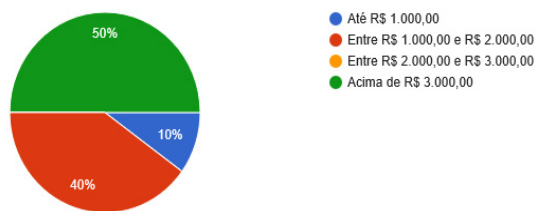
**Gráfico 2** (elaboração própria): Justificativas do abandono escolar.



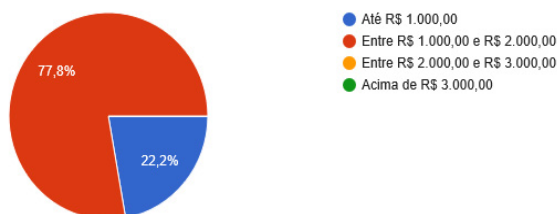
**Gráfico 3** (elaboração própria): Expectativas da comunidade em relação às atribuições da escola.



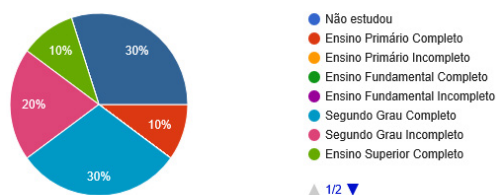
**Gráfico 4** (elaboração própria): Influência da escola no aumento da média salarial.



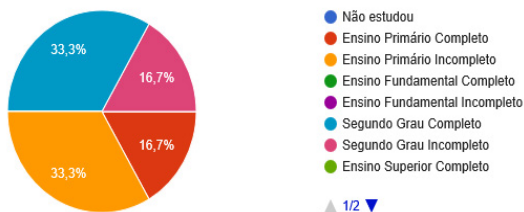
**Gráfico 5** (elaboração própria): Média salarial familiar dos entrevistados na área central do município.



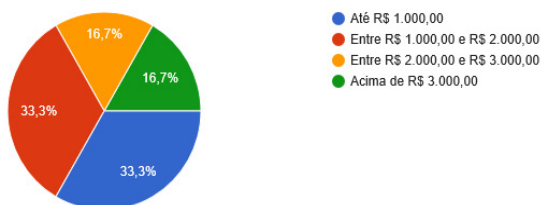
**Gráfico 6** (elaboração própria): Média salarial familiar dos entrevistados no Bairro São Pedro (Região considerada periférica).



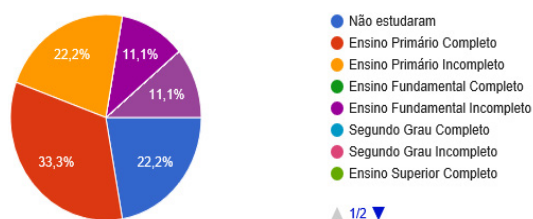
**Gráfico 7** (elaboração própria): Índice de escolaridade entre os entrevistados na região central.



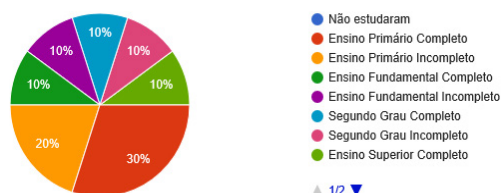
**Gráfico 8** (elaboração própria): Índice de escolaridade entre os entrevistados na Vila Rural (Região considerada periférica).



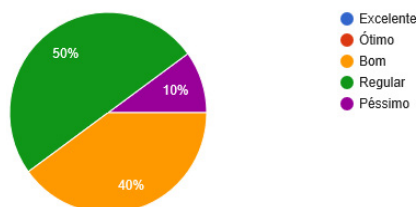
**Gráfico 9** (elaboração própria): Média salarial familiar dos entrevistados na Vila Rural (Região considerada periférica).



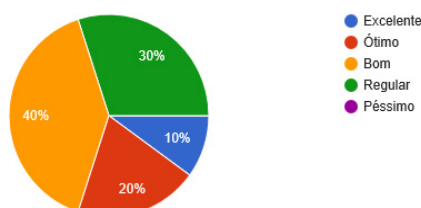
**Gráfico 10** (elaboração própria): Índice de escolaridade dos pais dos entrevistados no Bairro São Pedro (Região considerada periférica).



**Gráfico 11** (elaboração própria): Índice de escolaridade dos pais dos entrevistados na região central.



**Gráfico 12** (elaboração própria): Percepção dos entrevistados na área central quanto à qualidade do modelo de ensino.



**Gráfico 13** (elaboração própria): Percepção dos entrevistados no Loteamento Eldorado

(Região considerada periférica) quanto à qualidade do modelo de ensino.

Para a compreensão dos gráficos, cabe situar que foram construídos com as informações obtidas na área central do município de Mallet, cuja condição socioeconômica e cultural é considerada mais favorável, bem como, para fins de comparação, confrontados com aquelas que correspondem às regiões com maior vulnerabilidade social, principalmente as seguintes localidades: Bairro São Pedro, Vila Rural e Loteamento Eldorado. Denota-se que, entretanto, mais seis comunidades participaram das entrevistas feitas pelos estudantes: Vila Caroline, Vila São Pedro, Vila Choma, Jardim Emília, Vila Mariana e Vila Maria, sendo que todas participam dos gráficos nos quais parâmetros gerais são expostos.

A investigação com as diferentes famílias e suas relações com a instituição escolar, em linhas gerais, revelou uma centralidade da instituição escolar na dinâmica social e uma valori-



zação de seu papel com vários significados para além da aprendizagem curricular, por exemplo, como espaço de socialização e descontração. Esse material, ao ser tomado como “conteúdo” filosófico em sala de aula, aliado ao processo colaborativo para a realização da pesquisa, revelou-se um importante eixo de mobilização intelectual para o ensino-aprendizagem (CHARLOT, 2002, p. 18-26).

A proposta de pesquisa, especialmente nessa atividade de elaboração do questionário, seguida das entrevistas, apresentou-se como transgressora, contribuindo para o exercício de outros hábitos de ser (hooks, 2013, p. 61), deslocando o currículo para o território onde a escola está inserida, permitindo um mergulho na realidade social das famílias entrevistadas, possibilitando visualizar melhor as relações entre a comunidade e a escola e, portanto, tornando o Ensino de Filosofia uma *práxis* de aprendizagens significativas da condição existencial.

Nota-se, também, que fazendo uma análise dos documentos orientadores do Ensino de Filosofia no Estado do Paraná, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), percebe-se que os conteúdos trabalhados nessas aulas “romperam” com a noção de currículo prescrito ao propor temas comumente pouco abordados, mas que demandam um olhar filosófico, tal como as relações dos estudantes com o conhecimento escolar, das relações de poder no sistema educativo e na sociedade, da escola e o mundo do trabalho, as desigualdades sociais e a escolarização, entre outros. No Estado do Paraná, até esse momento, um dos documentos que embasam a construção do Projeto Político Pedagógico e também do Plano de Trabalho Docente são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Para essa atividade com as entrevistas e a inserção das aulas de Filosofia no território, tomamos como referência, também, as contribuições de Bernard Charlot, que vem demonstrando, por meio de pesquisas sobre jovens e os saberes escolares, uma forte relação entre como o conhecimento é abordado na escola e o insucesso escolar, ou seja, não há uma relação linear entre fracasso escolar e fatores extraescolares, como as desigualdades sociais, cabendo à escola problematizar seu papel na reprodução das desigualdades sociais.

As atividades que desenvolvemos mobilizaram intelectualmente a maior parte dos estudantes, formando comunidades de aprendizagens (hooks, 2013), de modo que o conhecimento filosófico foi além do espaço físico da sala de aula e sua arquitetura disciplinar, tornando-se mediador na análise do território intra e extracurricular, em um movimento dialético em que “conteúdos” de ensino surgem desde a pesquisa participante.

A coleta de informações, por meio das entrevistas, compôs o material de análise na dissertação a respeito da relação que a comunidade mantém com a escola, bem como contribuiu no (re) conhecimento da realidade social por parte de estudantes. Consideramos que há uma emergência da escola se voltar para o seu território, para a realidade social em que está inserida, pois sabe-se haver um culto ao conhecimento técnico-instrumental, visto que ele seria a mola propulsora de um progresso sob a crença no crescimento econômico. Dessa forma, excluem-se do conhecimento as experiências de vida dos grupos periféricos que compõem a totalidade da realidade social. Na defesa de que toda experiência social produz conhecimento, “os únicos reconhecidos como capazes de produzir teoria pedagógica e conhecimentos válidos são pequenos coletivos distantes da prática cotidiana” (ARROYO, 2013, p. 116).

A prática teórico-metodológica que adotamos gestou uma fusão de saberes que permitiu relacionar a escola e a sociedade e demonstrar que há benefícios no processo de ensino-aprendizagem quando estudantes são colocados em movimento e interagem com a comunidade. Acre-

ditamos que essa aproximação relativiza a escola quanto à formalidade usual de seu trabalho, aproximando estudantes da realidade, possibilitando-lhes uma formação que abarca, também, questões éticas e políticas. Essa atividade foi bem recebida, como uma experiência de ensino que permitiu o contato com realidades diferentes, com relatos de que desconheciam certos contextos sociais e culturais, principalmente, contradições econômicas dentro do município, ou seja, do seu território. Sobre a eficiência de uma atuação mais abrangente, a escola

é uma das instituições mais totais, depois da família, onde se pode desenvolver a abertura de pensamento, a rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço. [...] a escola pode instrumentalizar para as lutas do povo. É fundamental que um trabalhador saiba ler e escrever. E não apenas isso. É necessário que os setores populares tenham tempo e espaços para pensar de maneira sistematizada, conhecer a história de nossa formação, entender e dominar o saber. A escola popular pode ser esse espaço, por vezes tem sido, devido à pressão do povo e dos profissionais da escola. (ARROYO, 1989, p. 20).

O conhecimento produzido a partir desse ponto de vista impulsionou uma percepção crítica sobre o que ocorre em torno da escola, cujas mudanças somente poderão se dar a partir desse reconhecimento. O educador Paulo Freire, no livro intitulado “Pedagogia do Oprimido”, já há tempos alertou que a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87). Essa é a ideia da Filosofia como *práxis*, deslocando o conhecimento filosófico dos planos abstrato e os inserindo na prática, ou seja, propondo uma mudança na forma com que estudantes interagem com a realidade local e, por meio disso, talvez, provocando transformações.

Na direção desse reconhecimento do espaço escolar como promotor de conexões com seu território, pudemos propiciar uma prática de Ensino de Filosofia que teve os saberes e as relações dos sujeitos com esses saberes como fundamento, para que mudanças pudessem ser promovidas na prática.

O Ensino de Filosofia sob a perspectiva incentivada por Bernard Charlot, Paulo Freire, Miguel Arroyo, bell hooks e Sanchez Vásquez relativizam a escola fechada em si mesma e colocam o ensino dentro de um movimento social mais amplo, defendendo estudantes como

[...] sujeitos de produção do saber, e não apenas como receptores de saber, contraposto ao educador que transmite conteúdos. Esses educandos são produtores do saber, sujeitos inseridos numa classe social, num movimento social do qual participam, no qual se fazem e se educam (ARROYO, 1989, p. 19).

O sistema escolar como um todo deveria relacionar estudantes e a dinâmica social, promovendo uma compreensão da totalidade e acerca de si no mundo, em que a educação pode ter em vista a construção de saberes que intervencionem na realidade (*práxis*). Especialmente no que convém aos estudos da Filosofia, deve haver, portanto, um rompimento com os processos de ensino-aprendizagem por vezes reduzidos a textos desconectados da condição existencial para que se tornem de fato promotores de uma cidadania concreta.

A luta pelo saber, pela cultura, pelo ensino, acaba sendo o modo pelo qual o povo entra na história e se constitui cidadão. Conquistar a cidadania não é só aprender a ler, escrever, contar ou saber as histórias da carochinha ao lado de histórias mais críticas. A conquista da cidadania passa fundamentalmente

pelo saber que se adquire na luta política travada diariamente para construir a cidadania (ARROYO, 1989, p. 17).

A construção de um caminho para o Ensino de Filosofia, como procuramos discutir, na perspectiva da *práxis*, expressou um potencial na mobilização intelectual de estudantes e a construção da sala de aula como comunidade de aprendizagem. Considera-se que um Ensino de Filosofia transgressor foi condição para o exercício do ensino-aprendizagem como prática de liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em desenvolver a pesquisa com a proposta do Ensino de Filosofia como prática de transgressão partiu de um entendimento de educação em que as relações de ensino-aprendizagem não deveriam estar submetidas a qualquer forma de imposição, autoritarismo ou disciplinamento, buscando colocar-se na perspectiva do que afirmou bell hooks, em consonância com uma educação como prática de liberdade (2013, p.15). Para essa autora, “educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento” (hooks, 2013, p. 23).

Ainda de acordo com bell hooks, sobre o desenvolvimento de uma educação como prática de liberdade, é desejável processos de ensino-aprendizagem capazes de “mostrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas [...]” (hooks, 2013, p. 173). Entendemos que a experiência aqui compartilhada se soma a essa perspectiva de educação, conseqüentemente, sendo transgressora em oposição às práticas pedagógicas de educação bancária.

Como previsto na escolha teórico-metodológica trilhada, alguns temas problematizados emergiram ao longo da pesquisa participante, ou seja, com a escuta e participação de estudantes, docentes e comunidade externa. Entre os temas que emergiram do campo de investigação e que suscitaram a necessidade de discussão está o conceito de educação bancária, de Paulo Freire (1987).

É importante situar que a educação bancária foi criticada pelo educador brasileiro Paulo Freire em seus escritos, desde a década de 1960, quando se referiu a ela como uma educação cujos “conhecimentos” trabalhados não possuem espaço para serem questionados, devendo ser apenas tecnicamente arquivados pelos estudantes. Vincula-se, ainda, ao ensino-aprendizagem como uma mecânica de transmissão e recepção de informações, formando sujeitos alienados, sem que haja um envolvimento participativo de estudantes diante do conhecimento.

Elaborar as questões e desenvolver as entrevistas, saindo da escola e indo às comunidades, assim como relacionar os conhecimentos filosóficos estudados com os dados coletados, desconstruiu a limitação e a formalidade na forma de se buscar e de partilhar os saberes, normalmente presa ao espaço físico da sala de aula e centralizada na figura de docentes como aqueles que são os únicos que sabem. Por outro lado, a utilização dessa nova linguagem pedagógica permitiu fazer uma abordagem de conteúdos pouco contemplados na estrutura curricular comum, tal como, o da própria instituição escolar como objeto de reflexão filosófica. Essa experiência no

Ensino de Filosofia possibilitou uma forma de romper ou encontrar uma fissura no modelo de ensino, questionando o projeto pedagógico e as diretrizes educacionais no processo de formação dos estudantes centradas no modelo bancário (FREIRE, 1987) e/ou disciplinar (FOUCAULT, 1984; 1987).

Diante da pergunta: “O que acontece quando a ‘escola’ vai à comunidade?”, a experiência revelou que é possível transgredir por meio da pesquisa participante, explicitou possibilidades de mobilização intelectual de jovens para a aprendizagem filosófica, ao tomar a *práxis* como pressuposto teórico na construção curricular e compreendendo o currículo, também, como território em disputa (ARROYO, 2013) e a comunidade onde a escola se situa como sala de aula para múltiplas relações de ensino e aprendizagens potencialmente antidisciplinares e libertadoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Escola e movimento social: relativizando a escola. **Revista ANDE** São Paulo, n°. 12. 1989. p. 15-20.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília/DF: 2013.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n°. Especial, jul./dez. 2002. p. 17-34.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipola. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

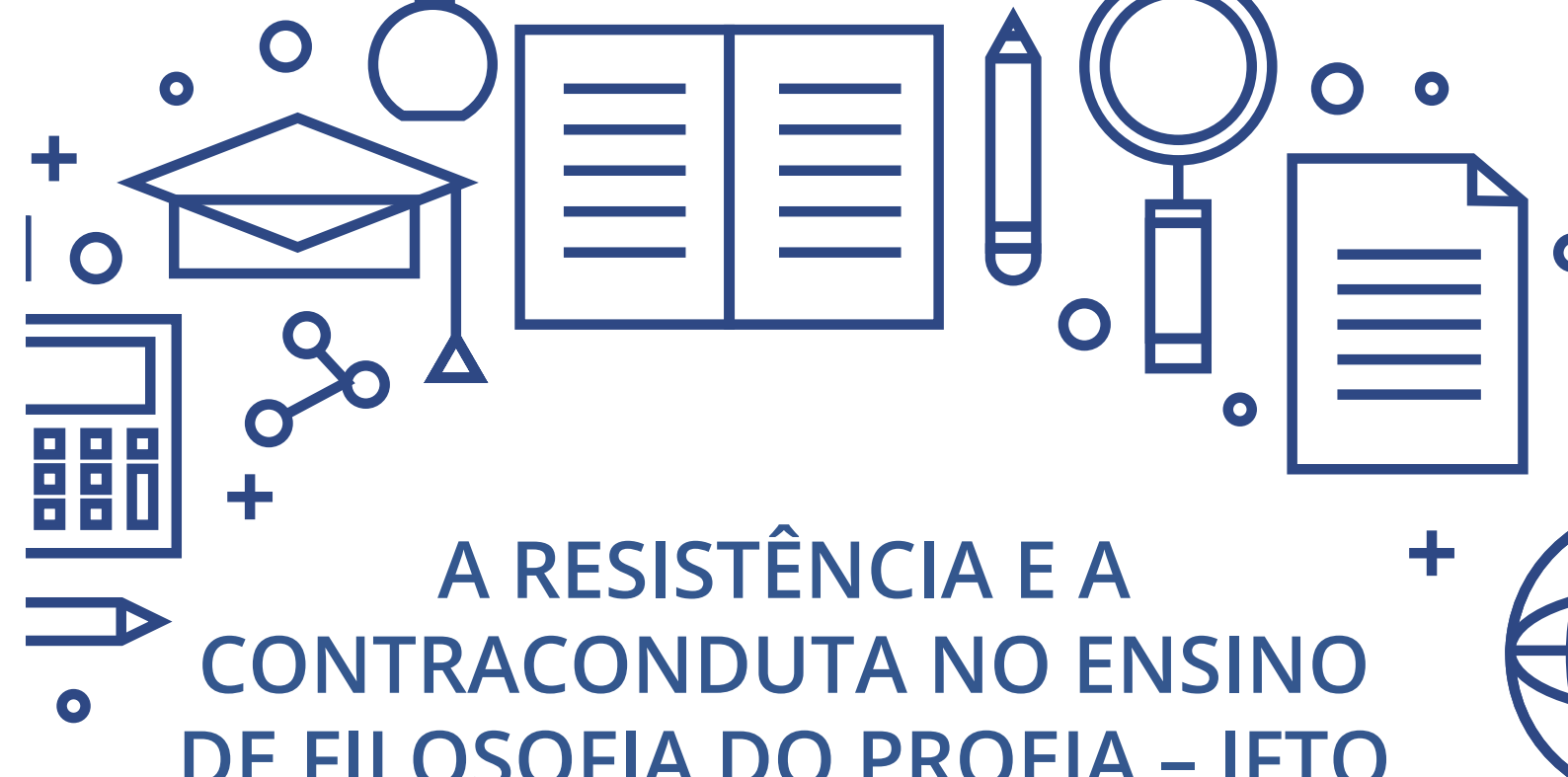
FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

SALLES, P. O. *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.

SANTOS, M. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Milton Santos, Maria Laura Silveira. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia e circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.



# A RESISTÊNCIA E A CONTRACONDUTA NO ENSINO DE FILOSOFIA DO PROEJA – IFTO

MORAIS, Sônia Eduardo<sup>20</sup>  
SOARES, Paulo Sérgio Gomes<sup>21</sup>

## APRESENTAÇÃO

Atualmente, os currículos escolares estão passando por mudanças profundas para atender ao previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Campus Araguaína), local onde ocorreu a pesquisa, está diante desse processo de modificação e adequação curricular, necessitando que a implementação dos conteúdos esteja contextualizada com a realidade sociocultural dos alunos. A pesquisa de mestrado foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e teve como objetivo contribuir com a reelaboração da ementa e do currículo de Filosofia do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Operador de Computadores, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), regulamentado a partir do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006.

Sabidamente, o PROEJA possui um currículo integrado que agrega a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Básica e a Educação Profissional. A modalidade, nesse sentido, traz consigo especificidades como, por exemplo, a distorção idade-série, visível em sala de aula, e sobretudo, pela relevância metodológica que a experiência de vida dos alunos tem no processo de ensino e aprendizagem. Durante a reelaboração da ementa e do currículo de Filosofia, vimos que os conteúdos em vigência estavam desarticulados da realidade sociocultural dos alunos e,

20 Mestra em Filosofia (UFT/2020). Professora do PROEJA, no IFTO/Campus de Araguaína-TO. E-mail: sonia.morais@ifto.edu.br

21 Doutor em Educação (UFSCar/2012). Professor no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Bolsista FAPTO. E-mail: psoares@uft.edu.br



em grande medida, das diretrizes curriculares do PROEJA. Tais diretrizes orientam para a valorização das experiências e das questões relacionadas a existência, como o trabalho, a cultura, a diversidade, o gênero, a etnia, a bioética, os impactos tecnológicos, entre outros, com a finalidade de auxiliar na metodologia e potencializar na formação humana e na constituição de novos saberes necessários à formação profissional.

Os alunos do PROEJA são trabalhadores diurnos, empregadas domésticas e donas de casa que moram nas periferias e dependem de transporte público para se deslocar para a escola ou para o trabalho, possuem pouca qualificação profissional e baixa escolaridade, e, muitas vezes, a educação formal é uma condição para permanecerem no emprego em que se encontram, embora muitos sobrevivam de subemprego ou estão desempregados. São pessoas que possuem idades que variam entre 18 e 60 anos e que não tiveram oportunidade de concluir a educação formal em idade própria por diferentes motivos e cujo retorno aos bancos escolares se fez necessária para a qualificação e a inserção no mundo do trabalho para atender às demandas econômicas locais, como serviços gerais, nas indústrias de pequeno e médio porte, frigoríficos, agropecuária e no comércio em geral. São trabalhadores vulneráveis aos altos e baixos do sistema capitalista e, normalmente, excluídos do processo de produção e consumo devido à exploração e expropriação do trabalho.

Diante desse quadro, será que a proposta de Ensino de Filosofia, pautada na História da Filosofia e repleta de condicionantes históricos da Filosofia Ocidental, sobretudo do pensamento europeu, dá conta do ensinar a filosofar alunos do PROEJA, que apresentam condições de vida tão específicas? Evidentemente, o saber filosófico ocidental, muitas vezes, apresenta-se como um saber legitimado que se sobrepõe aos saberes nativos ou autóctones, típicos do pensamento indígena ou mesmo quilombola, por exemplo, visíveis na cultura brasileira e com mais ênfase no norte do Tocantins, na região de Araguaína. O Estado do Tocantins faz parte da Amazônia Legal, onde habitam mais de 6.000 índios Xerentes, Karajás, Javaés, Xambioás, Apinajés e Krahôs. Possui também 45 comunidades quilombolas registradas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) (SOARES; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2019).

Não se está dizendo aqui que todos os alunos do PROEJA sejam indígenas ou quilombolas ou que sejam detentores dos saberes dessas comunidades, mas que estando na região da Amazônia legal possuem traços culturais específicos, exigindo que os saberes legitimados pela História da Filosofia não sejam meramente verticalizados. Nesse caso, há que se fazer adequações. A História da Filosofia traz consigo os problemas filosóficos tratados por diferentes filósofos ao longo da história ocidental, de forma que não é possível ensinar a filosofar sem partir da própria História da Filosofia, como já indicado nas Orientações Curriculares para o Ensino de Médio (BRASIL, 2006) – Ciências Humanas e suas tecnologias, conhecimentos de Filosofia -, mas isso não quer dizer que se deva desconsiderar o contexto e os saberes locais na construção dos saberes filosóficos.

Então, o desafio que ousamos enfrentar foi contextualizar o conteúdo programático da disciplina de Filosofia com as práticas educativas características da modalidade, considerando o Parecer CNE /CEB nº. 11/2000, o Documento Base (BRASIL, 2007) que regulamenta o PROEJA, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – Ciências Humanas e suas tecnologias, conhecimentos de Filosofia - e a BNCC.

Os conteúdos filosóficos foram repensados e aplicados numa sequência didática experimental em estreita relação com a temática “trabalho”, visando a reelaboração da ementa articula-

da com as demandas trazidas pelos alunos. Por uma questão de delimitação espaço e adequação, não vamos apresentar a sequência didática no artigo, mas mostrar os caminhos trilhados para a reelaboração da ementa de Filosofia. Vimos que não seria possível reelaborar a ementa se não considerássemos a participação dos alunos nesse processo, mas durante as intervenções surgiu o problema de estudo debatido neste artigo, a saber, os discursos marcados pelas relações de poder-saber da/na prática docente, que produzem efeitos no modo de aprender dos alunos, pois estes atribuem significados à aprendizagem, definidos como “efeitos de sentidos”, que podem representar resistências ao instituído. Para Foucault (2018a), onde há poder há resistência.

Nesse sentido, houve a necessidade de compreender como se produzem os discursos no processo de ensino e como eles afetam a aprendizagem, ou seja, precisávamos compreender como os alunos estavam sendo afetados pelos “efeitos discursivos” próprios da educação formal e verificar como eles estavam atribuindo um significado próprio ao conteúdo que, muitas vezes, transbordava o esperado. Nas aulas trabalhamos numa perspectiva crítica a temática do trabalho, que faz parte da existência, esperando colher nas intervenções as percepções de cada um. Os “efeitos de sentidos” nada mais são do que a forma como os alunos ressignificam o conteúdo e o expressam.

Para analisar a ressignificação de conteúdo tomamos como pressuposto fundamental que os conceitos de resistência e contraconduta, tal como pensados pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), dariam conta de produzir uma interpretação razoável das relações de saber-poder e poder-saber na educação formal e, mais especificamente, no processo de ensino e aprendizagem. A vontade de poder do professor é que o aluno aprenda o conteúdo curricular, mas qualquer exercício de poder produz resistência, tendo em vista que o próprio conteúdo já vem tangenciado por relações de poder-saber, por exemplo, a seleção de saberes predeterminados pela ementa, conforme a BNCC, dos saberes escolhidos pelos professores, visando formar as habilidades e as competências previstas nos discursos do ensino formal, que pretende a domesticação dos corpos, como se lê no livro *Vigiar e punir*.

Todo o debate do artigo está articulado com o pensamento foucaultiano de poder-saber, com vistas a proceder numa análise crítica do Ensino de Filosofia, com o objetivo de evidenciar a disciplina de Filosofia como fundamental para a formação humana, sobretudo no que tange à formação para a resistência e para a contraconduta. As perguntas que orientaram a pesquisa foram as seguintes: Quais os efeitos da relação poder-saber sobre os modos de aprender dos alunos do PROEJA? Em que medida os enunciados filosóficos, considerando as implicações conceituais, sobretudo a relação de poder-saber, produzem resistências engendradas pelo próprio discurso formal escolar? São questões que procuramos responder ao longo da pesquisa de mestrado e orientaram as intervenções. Porém, neste artigo, está representado apenas um dos debates que foram alvos da pesquisa, fruto das intervenções desenvolvidas com os alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do PROEJA, num total de 25 alunos, nessas turmas em que pesquisadora leciona, num contexto de uma aula semanal com cinquenta minutos cada. Apresentamos o debate sobre o revezamento discursivo, apenas para mostrar como foi conduzida a pesquisa, sem trazer a voz dos alunos (pois demandaria um espaço que não temos neste artigo) para, ao final - terceira seção - apresentar a ementa contextualizada e adaptada ao PROEJA.

Em termos metodológicos, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com fundo exploratório-descritivo (ALVES-MAZZOTTI; GERWANDSZNAJDER, 1999), tendo a pesquisadora como observadora participante - uma técnica da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1987) -, fator que permitiu desvelar e evidenciar o modo como o discurso educacional expressa um

poder-saber no PROEJA e como os alunos são afetados pelos discursos, ao mesmo tempo, em que resistem a eles. As atividades pedagógicas realizadas pelos alunos permitiram verificar se havia a possibilidade de eles realizarem o “revezamento discursivo” de um saber a outro, no caso, de realizarem a passagem do senso comum para o senso crítico – reclamado pela Filosofia como reflexão e posicionamento diante dos problemas filosóficos. Em que medida os saberes filosóficos críticos conduzem os alunos a um revezamento discursivo? A ideia de revezamento discursivo aparece num diálogo entre Foucault e Deleuze, discutido na primeira seção, a seguir.

## 1. O REVEZAMENTO DISCURSIVO NO ENSINO DE FILOSOFIA DO PROEJA

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (FOUCAULT, 2017a, p. 131).

A ideia de revezamento discursivo está descrita numa conversa entre Foucault e Deleuze, num capítulo intitulado “Os intelectuais e o poder”, que está no livro “Microfísica do poder”, em que os debates giram em torno da relação entre a teoria e a prática, embora o que chama a atenção seja a ideia de que as massas falam por elas mesmas sem precisar dos intelectuais que, sugestivamente, permitiu que pensássemos essa problemática em sala de aula, pressupondo que os alunos do PROEJA trazem um saber e um discurso que precisa ser considerado, que expressa por si mesmo uma resistência ao saber formal, ou seja, que eles independem do professor como intelectual que determine a sua formação moral, social, etc., mesmo porque são adultos e possuem muitas experiências de vida que orientam a forma como pensam para além do ensino formal. Entendemos, nesse sentido, que o papel do professor seria contribuir com a formação humana valorizando os aspectos socioculturais reverenciados pelos alunos e que fazem parte da vida cotidiana, incluindo o trabalho - a forma como ganham a existência -, mas procurando fazer com que eles problematisassem o senso comum, entendido aqui, como opinião sem fundamentação - a *doxa* – para fortalecer a resistência e, por conseguinte, gerar uma contraconduta consciente.

O problema de pesquisa perpassou o processo de ensino e aprendizagem, onde constatamos a necessidade de compreender como o ensino produz discursos que afetam a aprendizagem, ou seja, como os alunos são afetados pelos “efeitos discursivos” próprios da educação formal, como eles atribuem um significado próprio ao conteúdo e em que medida expressam resistência e suplantam tal condição. Evidentemente, a Filosofia contribui com o processo reflexivo e formativo, sobretudo quando esse conjunto ordenado de enunciados, enquanto “efeitos discursivos”, produz os “efeitos de sentidos”. Para Foucault (2018b, p. 14-15), “[...] um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”.

Entendemos, dessa forma, que a Filosofia reclama as condições de revezamento discursivo, deixando aberta a possibilidade de valorização do que e de como os alunos pensam e tomam posição diante de temas filosóficos que tocam diretamente nas suas vidas, formulando pontos de vista próprios – o pensamento autônomo – que fortalecem a vivência cotidiana. Nas Orientações

Curriculares para o Ensino de Filosofia (BRASIL, 2006, p. 23) se observa coisa parecida quando aduz uma condição para a existência da Filosofia, a saber, quando se expõe

a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica, então há filosofia. Existe ademais um critério geral para distinguir, por exemplo, uma ‘crença’ de uma Filosofia, porquanto a filosofia, ao contrário da mera crença, apresenta-se fundamentada em boas razões e argumentos. E a prática daquele agente social poderá ser considerada filosófica quando justificada.

A Filosofia reclama a passagem de um discurso a outro, problematizando e questionando o senso comum enquanto *doxa* ou crença infundada, coisa que a formação filosófica pode proporcionar ao aluno, que além de desenvolver as habilidades de ler os textos filosóficos de modo significativo (PCNs, 1999), também, possa argumentar e apresentar um posicionamento ao falar e escrever, mudando de opinião, caso o argumento oposto seja mais sólido e convincente. Sabidamente, o senso comum é um saber que orienta a vida prática e pode ser considerado o ponto de partido para os saberes científicos, por exemplo. Então, o que se questiona não é exatamente o senso comum, mas a *doxa* ou o que há de infundado no senso comum e se materializa em posturas ingênuas, fatídicas, alienadas, etc.

Uma crença sustentada pode representar uma resistência ao poder-saber instituído, mas que precisa acontecer, dado que num embate, as boas razões e argumentos fundamentados vão prevalecer. Muito possivelmente, a crença infundada tende a ser suplantada e, hipoteticamente, em prol de um discurso legitimado filosoficamente (ou não), gerando um revezamento discursivo. Uma perspectiva adotada é pensar no Ensino de Filosofia a partir das práticas discursivas discentes e docentes como prática viva e diária – prenhe de revezamentos discursivos -, e não como um conjunto de pensamentos dos quais nos aproximamos de forma reverencial para conhecer, memorizar e esquecer. No que tange aos processos sociopolíticos, socioeconômicos, ambientais e culturais, desde o âmbito local até o mundial em diferentes tempos e contextos, que cada aluno venha a “compreender e a posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles” (BNCC, 2018, p. 559).

Ao aplicar a sequência didática experimental, procurou-se captar os efeitos de sentidos e analisar, a partir de atividades específicas realizadas pelos alunos, em que medida estava havendo um “revezamento discursivo”, isto é, a passagem de um discurso a outro, já que a sequência didática foi pensada a partir de um conteúdo crítico afinado/aproximado com a realidade social vivenciada por eles. Os revezamentos discursivos ficam explícitos quando Foucault e Deleuze (2017a, p. 41) afirmam que na “prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra”. No caso, a passagem do senso comum para o senso crítico não é a passagem de uma teoria a outra, embora a ideia seja a mesma e esteja sendo aproveitada em sala de aula para contribuir com a formação crítica dos alunos.

As barreiras que, por ventura, os saberes filosóficos criam podem ser superadas quando a perspectiva de Ensino de Filosofia utilizada no processo de ensino e aprendizagem se aproxima da realidade social, cultural, ambiental, etc., isto é, quando aquilo que é vivenciado pelos alunos no cotidiano da existência puder ser resignificado e se constituir em discursos próprios, mas reestruturando o senso comum em prol do senso crítico, indo de um discurso ao outro, o que representa a passagem de um domínio a outro. O que se busca, nesse sentido, é a capacidade de problematizar a realidade e organizar o pensamento, compor uma argumentação, a título

de verdade que ressignifique as crenças infundadas que interferem negativamente nos aspectos culturais, ético-morais, político-sociais, ambientais, etc., sem que se percam as características identitárias e mantenha-se como crença sustentada. Por isso, Silva (2019, p. 145), na esteira foucaultiana, diz que “o currículo é uma questão de saber, poder e identidade”.

Uma crença sustentada pelo aluno se torna um saber-poder que pode representar uma resistência ao poder-saber instituído. Sabidamente, os alunos fazem parte de microcenos em que o poder-saber se faz constante no sistema educacional, por exemplo. Hoje, a educação tem intencionalidade mercadológica e no PROEJA essa tônica se acentua ainda mais como formação profissionalizante. Ao contrário disso, “a perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p. 13).

Evidentemente, o currículo do PROEJA é um instrumento para governar condutas, no sentido foucaultiano, e os sujeitos fabricados pela educação são adestrados para a vida social, política, econômica, etc. e esse poder que é exercido na e pela escola está alinhado com as “tecnologias de governo” no espaço escolar, um domínio fechado para o corpo. O pensamento de Foucault (2014a) permite que pensemos que se a educação formal for concebida como instrumento para hierarquizar, selecionar, docilizar e quantificar, fica explícita uma tensão na modalidade PROEJA. Portanto, cabe ao professor estabelecer uma intencionalidade em relação ao conteúdo, que uma vez implementado em sala de aula pode se resumir a docilizar os corpos ou pode estimular a resistência. Concordamos que o currículo é um território em disputa (ARROYO, 2011) e que os conteúdos filosóficos não podem ter outra função, senão a de produzir resistência, autonomia de pensamento e contraconduta. Os alunos do PROEJA estão envolvidos em uma relação poder na escola e fora dela, podendo ser estimulado a resistir ou sucumbir aos discursos.

O Ensino de Filosofia, diante desse contexto, cria possibilidades de pensar em espaços de enfrentamento se o professor direcionar os saberes da prática, do saber-fazer, para um exercício do pensamento reflexivo contra o discurso homogêneo, consensual e linearizado pela latência dos discursos econômicos. O poder, no caso, não é algo negativo, mas um jogo que implicaria na positividade do poder docente intencional, no sentido de criar estratégias para fomentar a resistência ao meramente técnico supervalorizado pelas políticas educacionais do PROEJA.

Concordamos com o posicionamento de que “a construção das identidades ou de sujeitos é, para Foucault, um ato altamente politizado” (MARSHALL, 1994, p. 28), resultado do poder-saber para “conduzir as condutas de si mesmo - do próprio corpo, suas atitudes, gestos, comportamentos, vontades, etc. - e dos outros” (VEIGA-NETO, 2017, p. 121). Podemos então, entrever sinalizações para os modos em que o sujeito resiste e expressa uma contraconduta. “Contraconduta, no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 267), no caso ele próprio. Fica evidente que para Foucault a contraconduta e a resistência estão presentes no mesmo espaço das relações de poder e, nesse sentido, podemos entender que essa resistência também está numa relação de forças, constituindo-se ela própria em poder. Para Foucault, a resistência é como um jogo de forças produzidas nas relações humanas e expressas em relações de poder.

Ora, o poder é um exercício, é algo que está na prática daqueles que o exercem (FOUCAULT, 2006) e, na relação entre professor e aluno do PROEJA, tende a ser um exercício de poder não mais centrado no instituído, mas numa construção que permite uma relativização em função da possibilidade aceita de uma contraconduta, dado que os alunos do PROEJA trazem um saber e um discurso que precisa ser considerado, que expressa por si mesmo uma resistência ao formal



e que o Ensino de Filosofia provoca um posicionamento, isto é, estimula-os a assumir um lugar de fala, conforme as suas experiências de vida. Na seção seguinte, apresentamos uma ementa contextualizada para ampliar o debate em torno da percepção e participação dos alunos nas aulas de Filosofia.

## 2. A EMENTA E OS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS PARA ENSINAR A FILOSOFAR NO CONTEXTO DO PROEJA

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, a Educação Profissional tem por função formar para o mercado de trabalho, com vistas no desenvolvimento econômico, apoiando-se com muito mais ênfase numa concepção de educação por competências, do saber-fazer, que supervaloriza a formação técnica em detrimento da formação humanística ofertada pela Filosofia.

Assim, a maquinaria de produção de poder institucionalizado interfere sobremaneira nas práticas pedagógicas, na escolha dos conteúdos, no formato das avaliações, etc., para produzir saberes e, em grande medida, o instituído utiliza o saber retirado dos corpos para exercer sobre eles mais poder com o objetivo de os docilizar para o mercado. Partimos da hipótese de que os alunos estavam com dificuldades de aprendizagem na disciplina de Filosofia em decorrência do instituído, da racionalidade técnica, necessitando de uma mudança no saber-poder verticalizado expressos no currículo de Filosofia.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault fala de um conjunto de técnicas de adestramento – da sanção normalizadora, da vigilância hierárquica e do exame – como condição de normalização dos sujeitos. Com mais ênfase, “o exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos” e isso “[...] garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, p. 2014a, p. 183), de forma que o saber sobre o corpo permite o exercício do poder. Porém, quando estamos no campo do Ensino de Filosofia, e ensinando a filosofar, algo se modifica nessa relação, dado que o que se espera do aluno em processo de formação para a autonomia do pensamento não é tão somente a docilização, mas a resistência e a contraconduta. A história de que os alunos são apenas receptáculos de saberes e que precisam dar respostas exatas quando o professor pergunta cai por terra diante da resistência e da contraconduta. Percebemos que o Ensino de Filosofia se insere exatamente nessa ordem - de estimular o questionamento para restituir o valor da crítica e do pensamento autônomo.

O poder, na perspectiva conceitual de Foucault (2006, p. 253), nunca é tomado como algo unitário, imutável, mas são relações que operam por meio do discurso. Cabe a pergunta foucaultiana: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 2018b, p. 14).

A Filosofia explora o que pode ser mudado no pensamento pelo ato da reflexão, através do exercício de um saber que lhe é estranho, muitas vezes, por ser mera crença sem fundamentação. Há que se considerar que esse sujeito, aluno do PROEJA, no âmbito institucional – no ambiente escolar, tem a sua origem num contexto social e histórico já produzido e datado por



diferentes meios institucionais – a família, a igreja, o trabalho, etc. – cada um deles arrolando para si uma pretensa racionalidade que, muitas vezes, chocam-se com os saberes legitimados pela ciência e pela Filosofia. Ele – o aluno - é atravessado, portanto, pelos discursos que o constituíram e o formaram até chegar à escola. Então, “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não reconduz às leis de um devir estranho” (FOULCAUT, 2017b, p. 155).

Os alunos chegam expressando uma ordem natural das coisas, como sendo uma expressão de verdade, mas são discursos que estão envoltos numa complexa trama, sendo preciso compreender criticamente a sua lógica, porque ela está em estreita relação com as suas existências precarizadas. Toda enunciação discursiva ganha “estatuto de verdade” como ressaltou Foucault (2018a).

De acordo com Gallo e Kohan (2000), a Filosofia ainda se perde, ora entre a reprodução histórica do seu conhecimento, ora em temas filosóficos, ora em problemas relacionados com a formação de professores. Contudo, em meios há tantos desafios, há que se perguntar qual Filosofia deve ser ensinada nas escolas públicas do país? Mais especificamente, qual Filosofia deve ser ensinada no PROEJA? Como ensinar os alunos do PROEJA a filosofar sobre o seu próprio contexto e sobre a sua própria existência?

Vimos que o papel da Filosofia deve ser o de desnaturalizar, por em suspenso – propor e conduzir a reflexão como forma de compreender a rede de discursos que enredam o posicionamento, qualquer que seja ele. Em suma, o lugar da Filosofia é o lugar da provocação, do sacudir as crenças e fazer com que o pensamento exponha as suas evidências. A ideia não é confrontar o aluno, mas criar condições para que a aula de Filosofia seja um espaço em que se realize um processo de politização pela leitura que cada um faz do mundo e de sua própria condição (FREIRE, 1989), sem descuidar dos saberes filosóficos que devem permear os debates. Evidentemente, numa aula de Filosofia, o professor pode provocar o aluno, no sentido de leva-lo a participar, a filosofar sobre as suas próprias experiências, colocando-o numa situação em que exponha o que pensa, deixando aberta a possibilidade de o aluno perceber, pelo diálogo, as fragilidades da sua argumentação ou a força e o poder do seu pensamento.

A presença da Filosofia pode contribuir com um ressignificar da experiência do aluno, com um posicionar-se frente ao meio social, de forma a intervir como sujeito construtor do seu processo histórico, a partir da leitura e da constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade. Para tanto, o currículo do Ensino de Filosofia deve estar revestido de conteúdos significativos, que estimulem a reflexão filosófica dos alunos sobre si mesmos, sobre a sua cultura, o trabalho, a diversidade, etc., para que apreendam e sistematizem as suas experiências.

Enfim, entendemos que se trata de compreender que as relações de poder, nesse momento, atravessam os alunos, que estão atribuindo sentidos diversos e significados ao ambiente formal em que estão inseridos, bem como começando a perceber que os saberes que são ensinados e os saberes aprendidos podem lhes conferir o mesmo poder. Há que se considerar que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem. ‘Regime da verdade’” (FOUCAULT, 2017a, p. 54). O saber produz novas relações de poder. Saber-poder está intimamente relacionado e cada conteúdo escolar produzido, que ganha estatuto legal é permeado por uma relação de poder-saber. De acordo com Foucault (2014b, p. 31), “o poder produz saber [...] não há relação de poder sem a constituição correlata

de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relação de poder”.

Diante do exposto, justifica-se a reelaboração da ementa vigente com vistas a atender aos interesses das demandas, que são alunos que já possuem saberes socialmente constituídos, tempos próprios de aprendizagem e que participam ativamente do mundo do trabalho. O currículo, por sua, tem de ser visto como algo dinâmico e voltado não somente para a distribuição do conhecimentos socialmente produzidos, mas como construção do conhecimento materializado na sala de aula e articulado com a consecução dos fins da educação na modalidade e com vistas nos objetivos de valorização da cultura local (popular) como forma de conferir poder e mobilidade nas várias esferas da vida e do trabalho. Um tanto na contramão, a ementa vigente está permeada por alguns saberes com *status* de conhecimento curricular prescritivo, que integram e atravessam a História da Filosofia, mas que precisam ser alvo de uma reflexão frente às demandas, de forma a passarem por uma reelaboração. Durante o ano de 2019, duas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio estudaram uma sequência didática experimental com temas que incidem diretamente sobre as suas vidas, procurando verificar, no processo de ensino e aprendizagem, os “efeitos de discurso” reverberados a título de aprendizado. Não é o objetivo apresentar essa sequência didática, mas trazer à tona os caminhos trilhados pela pesquisa e que auxiliaram na reelaboração da ementa de filosofia, considerando a percepção dos alunos, a participação efetiva nos debates e estímulo ao filosofar sobre a condição humana. Evidentemente, essa sequência didática foi reduzida e versou somente sobre algumas temáticas e não todas aquelas apresentadas na ementa contextualizada, mesmo porque não seria possível experimentar todo o conteúdo em apenas um ano, quando o curso possui duração de dois anos. Então, o que foi coletado nas atividades que os alunos realizaram em sala de aula foi vislumbrado à guisa de percepções sobre os temas (sobretudo o trabalho) que são mais relevantes para eles e estimulam o aprender a filosofar para fortalecer as experiências socioculturais.

Vimos pelas atividades desenvolvidas durante as intervenções que estes objetivos foram atingidos em maior e menor grau entre os alunos, de forma que foi possível trazer à tona as temáticas entendidas como mais significativas para compor uma ementa contextualizada. Para fins de comparação, seguem as ementas vigente e contextualizada.

**- Ementa Vigente:**

Origem da Filosofia; Noções fundamentais do pensamento filosófico; A Filosofia como instrumento de reflexão e ação; Regimes e sistemas políticos; Democracia e cidadania; Moral e ética; moral, liberdade e direito; Conhecimento do senso comum x conhecimento filosófico; Mito, filosofia e ciência; estatuto do idoso; direitos humanos. Educação Inclusiva. Discussões filosóficas acerca da Comunicação e Informação na era digital (IFTO/PPC, 2013, p. 29).

**- Ementa contextualizada:** Filosofia na Grécia Antiga: *Mithos*, *Lógos* e *Techne*. Filosofia e diferentes formas de conhecer: saberes do senso comum, saberes filosóficos e saberes científicos. Filosofia, Ciência e Tecnocracia: características do método científico e racionalidade tecnológica. Filosofia e relações de poder: da democracia grega à democracia contemporânea. Filosofia e Política: trabalho, ideologia e alienação. Filosofia integrada à formação profissional: produção e consumo nas sociedades capitalistas. Filosofia da Tecnologia: técnica e tecnologia nas sociedades pós-industriais. Filosofia e Estética: arte e teoria da comunicação de massa. Filosofia,

Ética, moral e Bioética. Filosofia e diversidade: etnicidade, africanidade e mulheres na Filosofia. Direitos Humanos e direitos fundamentais.

As temáticas dessa ementa contextualizada estão presentes nos principais manuais de Filosofia adotados pelos professores do Ensino Médio, embora no IFTO/Campus de Araguaína os alunos não possuam livro didático, de forma que a preparação do material didático e os conteúdos selecionados ficam a critério do professor. A ementa atende aos requisitos da BNCC e do PPC do curso.

A disciplina de Filosofia no Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores do PROEJA possui dois anos de duração e a disciplina de Filosofia tem uma carga horária total de 66,6h. Então, o tempo é um fator limitador e determinante na escolha dos temas que vão compor a ementa, considerando a objetividade e a pontualidade com que vão ganhar sentido na vida prática. Não podemos deixar temáticas estanques ou subvalorizadas, sem nenhum alinhamento ou reconhecimento identitário do que está sendo trabalhado, sem uma reflexão sobre a vida e sua relação com diferentes saberes - com o trabalho, o desenvolvimento tecnológico e os modos de produção e consumo nas sociedades pós-industriais -, envolvendo debates sobre a cultura, a política, a ética, a estética em seus devidos espaços e contextos históricos. Evidentemente, a disciplina de Filosofia num curso técnico e viés profissionalizante, necessariamente, envolve a temática da técnica e da tecnologia como fatores que modificam o mundo do trabalho e da empregabilidade na luta pela existência. Então, espera-se que os conteúdos curriculares e respectivas atividades propostas permitam o diálogo frente aquilo que foi colocado para debate e que os alunos assumam um posicionamento e expressem uma argumentação em estreita relação com as suas experiências de vida. Isso só é possível se as temáticas têm relação com a vida prática, se os conteúdos possuem significado prático a ponto de desencadear um fenômeno: o poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado propôs uma alternativa de ementa curricular contextualizada com as diretrizes da modalidade PROEJA, indicando conteúdos filosóficos que podem contribuir com a formação dos alunos. No artigo, no entanto, procuramos mostrar os caminhos que trilhamos para chegar aos resultados, as leituras árduas e sistemáticas de Foucault, os olhares atentos de observadora participante durante as aulas, o treino para ouvir e ponderar sobre as falas dos alunos, colocando-as dentro do seu devido contexto sociocultural e o dia a dia imerso em tensões tentando relacionar a teoria com a prática. Apesar das tensões, a sequência didática experimental atingiu o objetivo esperado, a saber, dar-nos o suporte necessário para produzir uma ementa contextualizada.

As intervenções indicaram a relevância de considerar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e foi fundamental para reelaborar a ementa da disciplina de Filosofia e adaptar os saberes filosóficos aos saberes da vida. Analisamos os revezamentos discursivos como efeitos de discurso, gerados em momentos de provocação em alunos que se sentiram incomodados e se permitiram uma atitude de inquietação e de reflexão sobre problemas filosóficos que tangenciavam suas vidas como relações de poder. Com vistas nos resultados, a pesquisa, em grande medida, pretendeu marcar a presença da Filosofia no PROEJA, mesmo em face de sua exclusão da BNCC e/ou diluição numa grande área de conhecimento - um grande equívoco em

face das especificidades e singularidades da produção do conhecimento em Filosofia. Por essa razão, enquanto educadora, procurei sempre usar os referenciais filosóficos de forma rigorosa para estimular a reflexão e o diálogo, numa busca incansável por compreender o objeto de estudo a luz do pensamento de Michel Foucault, agregando valor ao meu próprio processo formativo.

Após aprovada pelo colegiado do curso, enquanto impacto no ambiente profissional, a ementa foi implementada no Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computadores do PROEJA e a sequência didática continua a ser aplicada, já que o fluxo dinâmico do conhecimento não findou com a conclusão da pesquisa de mestrado. Portanto, esperamos que os produtos gerados com a pesquisa contribuam com o Ensino de Filosofia e com melhoria da educação pública e gratuita ofertada no IFTO/Campus Araguaína.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 1999.

ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis/RJ: vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20/10/2018. Acessado em 12/11/2018.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: PCNs Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2000*. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília/DF 2006. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm) Acessado em 13/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias V. 3*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica>. Acesso em 03/04/2018. Acessado em 15/05/2018.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (DOCUMENTO BASE)*. Brasília/DF: agosto de 2007.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (Org). *Ditos e escritos IV*. Michel Foucault: estratégias do poder-saber. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Resumos dos cursos do *Collège de France* (1970-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Os Intelectuais e o poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2017b.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.


INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, CAMPUS ARAGUAÍNA. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada em Operador de Computador Integrado ao Ensino Médio*. Projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado de nível médio em Operador de computadores, na modalidade de Jovens e Adultos. Araguaína/TO, junho de 2013.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In.: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. *Documentos de identidades: uma introdução as teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, P. S. G; OLIVEIRA, G. P. T.; PINHEIRO, A. S. Direitos Humanos e direito à terra: a situação jurídica das comunidades quilombolas tocantinenses. **Revista Humanidades e Inovação**. Vol. 6, nº. 17, 2019. p. 189-203.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 3 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2017.



# PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O EXERCÍCIO DA CIVILIDADE

RODRIGUES, Fabricio Ramos<sup>22</sup>  
VELASCO, Patrícia Del Nero<sup>23</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo é constituído a partir de discussões e resultados propostos na dissertação “Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e civilidade”, realizada pelo primeiro autor, sob a orientação da segunda autora (cf. RODRIGUES, 2019). A pesquisa em questão foi desenvolvida no âmbito do núcleo UFABC do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e defendida em abril de 2019.

A dissertação acima referida teve como objetivo sugerir práticas argumentativas para turmas de Filosofia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, relatando, igualmente, a experiência vivenciada com estas práticas em sala de aula – uma experiência construída a partir da comuni-

22 Mestre em Filosofia (UFABC/2019). Professor titular de cargo em Filosofia pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na Escola Estadual Olga Cury (Santos/SP), onde exerce a função de coordenador pedagógico. É professor de Filosofia no Colégio Stella Maris (Santos/SP) onde atua no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio. E-mail: fabricioramos@outlook.com

23 Doutora em Filosofia (PUC-SP/2004). Professora associada da Universidade Federal do ABC, onde atua na Licenciatura em Filosofia, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e no PROF-FILO/UFABC. Integra o núcleo de sustentação do GT da ANPOF *Filosofar e Ensinar a Filosofar* e coordena o LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (CNPq/UFABC). E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br



dade de investigação, metodologia-cerne da presente proposta. Neste viés, os relatos e as análises constituintes da pesquisa em questão foram realizados à luz do arcabouço teórico lipmaniano. Ademais, a dissertação supracitada procurou mostrar que o trabalho dialógico-argumentativo pode contribuir para o alcance de algumas competências que são esperadas de alunos e alunas deste ciclo, conforme o que é determinado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

Dada a extensão-limite dos capítulos que compõem o presente livro, nas linhas que se seguem não nos debruçamos sobre a base teórica lipmaniana, nem tampouco sobre as competências referidas na legislação. (Para tanto, o leitor e a leitora poderão consultar RODRIGUES, 2019.) Ater-nos-emos tão somente ao relato de uma das práticas argumentativas sugeridas e aplicadas em sala de aula, discutindo brevemente em que medida – defendemos nós – as aulas de Filosofia, por meio de práticas argumentativas, podem colaborar com um pensamento mais lógico e mais responsável dos/as discentes, pressupostos que consideramos indispensáveis para a construção de um espaço onde prevaleça a civilidade. Cabe perguntar: a que cidadania (ou civilidade) estamos nos referindo?

Reconhecendo que cidadania e civilidade não são termos unívocos, no presente capítulo acompanhamos a definição do dicionário Aurélio, segundo a qual civilidade é o “conjunto de formalidades observadas pelos cidadãos entre si em sinal de respeito mútuo e consideração” (FERREIRA, 2010, p. 168). Não obstante, admitimos que há diferenças entre ser cidadão na letra da lei e ser cidadão de fato. Se na *pólis* grega ser cidadão significava habitar a mesma cidade e ter direito à palavra, “não são todos os que residem em uma cidade que são cidadãos, mas [apenas] aqueles que têm condição de sê-lo” (GALLO; ASPIS, 2010, p. 90). Habitar a mesma cidade e ter direito ao voto não garantem a cidadania. Portanto, concordamos com Gallo e Aspis, afirmando que “a cidadania não está destinada a todos, mas apenas àqueles que possuem meios suficientes para uma vida livre, independente. [...] São eles que possuem a fala e convivem em liberdade” (2010, p. 91). Em outras palavras, são aqueles que se sabem cidadãos, tendo senso crítico e potência de ação.

Nessa perspectiva, compreende-se a proposta de práticas argumentativas no Ensino Fundamental – Anos Finais como uma oportunidade para os/as discentes criarem o hábito da reflexão, colaborando na construção da civilidade em duas esferas: no saber falar, quando se argumenta de maneira distante dos preconceitos ou de ideias sem fundamentos; e no saber ouvir, quando o/a estudante se coloca disposto/a a entender o que o outro tem a dizer, mesmo quando suas ideias são divergentes. Na prática do questionamento e da investigação, certamente, em algum momento, os alunos e alunas serão convidados a se colocar no lugar do outro, a buscar entender o que o outro pensa, sente, e o porquê age de determinada forma. Acreditamos que a consciência de civilidade pode se desenvolver a partir da oportunidade de se pensar filosoficamente em comunidade. Assim sendo, as práticas argumentativas não têm apenas um fim em si mesmas, mas são meios de aproximação de um espaço democrático que zela pela civilidade. Quer-se, portanto, por meio de um espaço onde há responsabilidade na defesa de ideias, criar um ambiente onde todos possam falar e serem ouvidos<sup>24</sup>.

24 Sobre as relações entre a prática argumentativa e certa concepção de civilidade, conferir VELASCO, 2020.

## 1. PRÁTICA ARGUMENTATIVA COM DISCENTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

A fim de explorar uma possibilidade de trabalho com argumentação em sala de aula, precisamos, antes, definir o que entendemos por argumento. Tomemos por empréstimo o conceito enunciado por Velasco (2010, p. 32):

[...] um argumento é uma defesa: defende-se uma ideia com base em outra(s). Dessa forma, um argumento deve conter uma tese central e também as informações que atestam esta determinada tese. Mas o que garante que esse conjunto de ideias constitui um argumento? A caracterização de um argumento está justamente no encadeamento entre as ideias: a tese central é consequência das suposições aceitas.

Em outras palavras, a autora busca esclarecer que um argumento não é apenas um conjunto de ideias. É imprescindível que as informações (premissas) sobre determinado assunto estejam concatenadas, a fim de possibilitar a inferência de uma nova informação (conclusão). Velasco completa que o argumento “é a expressão da inferência, uma vez que enuncia as hipóteses tomadas como base (premissas) e encadeia-as com a informação nova dali extraída (conclusão)” (2010, p. 32). Inferência, por sua vez, é o raciocínio feito diante das informações apresentadas, chegando a uma nova informação.

Fica a pergunta: como trabalhar o conceito de argumento e seus correlatos em sala de aula? É possível este tipo de trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental (EF)? Na já citada dissertação de Rodrigues (2019), procuramos mostrar que a inserção de práticas argumentativas neste nível de ensino não só é possível, como também desejável. Dado o escopo do presente capítulo, foi selecionada uma experiência da pesquisa de mestrado supra referida, vivenciada com estudantes do 7º ano do EF.

Antes de adentrarmos a experiência em questão, cabe mencionar que houve todo um trabalho introdutório – que antecede a prática subsequente – referente à construção dos conceitos de argumento, premissa, conclusão e inferência. A atividade de introduzir os/as discentes no universo conceitual da prática argumentativa, por sua vez, não foi feita de forma meramente expositiva: foram inseridos explicações e exemplos de modo dialogado; em alguma medida, os conceitos foram construídos com os/as participantes. A experiência com argumentação em sala de aula mostra que é imprescindível, mais do que insistir em qualquer conceituação, enfatizar as práticas argumentativas: exercitar, junto com os/as discentes, a identificação e a construção de argumentos, assim como a avaliação destes últimos.

A experiência aqui compartilhada ocorreu no particular e católico Colégio Stella Maris, o qual funciona em Santos/SP desde 1924. Atualmente, as aulas de Filosofia têm início a partir do 2º ano do EF – Anos Iniciais, sendo que a partir do 6º ano do EF – Anos Finais, adota-se como material didático a coleção "Filosofia e vida", de Gabriel Chalita (2016). A experiência relatada abaixo foi desenvolvida a partir do contexto de uma das histórias da referida coleção. Não obstante esta origem, acredita-se que as propostas subsequentes podem servir de inspiração para que professores e professoras com acesso a outros materiais possam construir atividades semelhantes a estas.

Iniciemos, pois, com a história “Sara e Nara” presente no volume 7 da coleção em questão, destinado ao sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesta história, a personagem Nara insiste em se isolar em seu quarto, afastando-se da escola e de seus amigos e amigas, e mantendo contato com as pessoas apenas por meio da internet. Esta situação acaba preocupando seus amigos/as e, especialmente, Sara.

Sara e Nara eram amigas. Muito amigas. [...]

Sara tinha uma vida intensa. Curso de inglês e de espanhol, aulas de desenho, corridas no parque, trabalho de escola em grupo, voluntariado, igreja e tantas outras atividades que o mundo real oferece e exige. [...]

Nara, ao contrário, vivia reclusa no mundo virtual há quase um trimestre. Desde o acontecimento do final do ano anterior, não saía de casa em hipótese alguma. Passou a perceber o mundo pelas telas de seu computador [...]. Todas as suas roupas, os livros e outros objetos eram selecionados e comprados pela internet, embora seu pai reprovasse essa prática. [...]

Seu quarto passou a ser seu mundo.

O mundo de Sara era maior, no entendimento dela. Mas, para Nara, o seu era infinito. Diante de um computador, seu universo parecia sem limite: treinava seu inglês acessando conteúdos e sites internacionais, aumentava seu repertório sobre arte conhecendo on-line o acervo dos mais importantes museus do mundo, fazia amigos de diferentes culturas. Contudo, o mais importante é que na internet se sentia segura. [...]

Sara, por meio de um software de comunicação de voz e vídeo, insistia em tirá-la do quarto:

- Ná, você não pode se esconder a vida inteira no seu quarto. Por que você não vem comigo e o Juliano ao museu da cidade? Lembra daquela exposição sobre a civilização mais que você estava ansiosa para ver? Começa essa semana. Vamos?

- Sara, de verdade, nada me falta. Cada um deve fazer suas escolhas – respondia, contundente.

- E a exposição?

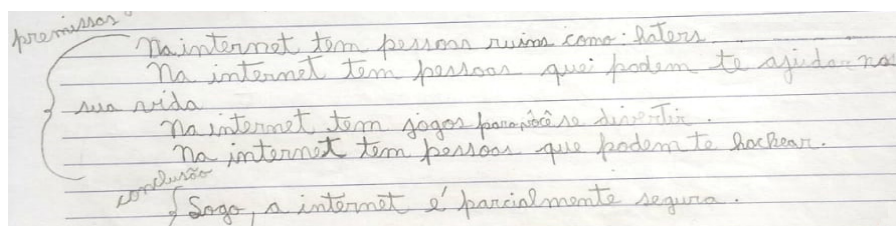
- Os objetos que farão parte da exposição estarão disponíveis no site do museu, numa visita virtual, guiada e comentada, já me informei. É o que eu sempre digo, não perco nada por aqui. Não se preocupe comigo. [...]

Em uma das tantas conversas entre as duas, as amigas falaram sobre estes dois mundos. O real e o virtual. Nara não entendia que o mundo virtual não é o real. Sara lembrou-se das aulas de Filosofia, da alegoria da caverna de Platão. Ficar dentro de um quarto pode ser mais seguro (essa era a constante justificativa de Nara), mas é menos emocionante. É um trancafiamento que nos rouba muitas possibilidades. (CHALITA, 2016, p. 8-11).

A leitura conjunta do excerto permite ao/a professor/a fazer, entre outras, a seguinte questão: quais são as premissas utilizadas pelo/a narrador/a para justificar que Nara, na internet, se sentia em um universo sem limite? Espera-se com este questionamento que os/as estudantes identifiquem as premissas utilizadas pelo/a narrador/a: treinava seu inglês acessando a sites internacionais, conhecia acervos de arte dos mais importantes museus do mundo e fazia amigos de diferentes culturas.

Outra possível pergunta diz respeito ao fato de que Nara se sentia segura ao utilizar a internet. Pode-se indagar os/as estudantes sobre o tema: você concorda que a *internet* é um ambiente seguro? Responda criando argumentos que resultem em uma das conclusões a seguir: (a) a *internet* é um ambiente seguro; (b) a *internet* não é um ambiente seguro. Espera-se, neste caso, que alunos e alunas se posicionem de forma argumentativa criando premissas que fundamentem a conclusão escolhida. E, igualmente, possam comparar seus posicionamentos com os de colegas que possuem posições diferentes sobre o tema em questão.

Para preservar a identidade dos alunos e alunas participantes das atividades, cada discente será identificado/a apenas com a inicial de seu nome. Ao realizarmos a atividade no Colégio Stella Maris, após as orientações sobre a construção do argumento, o aluno V. propôs que houvesse uma terceira opção para a conclusão – “Logo, a *internet* é um ambiente parcialmente seguro” –, já que, segundo ele, essa conclusão se ajustaria com o diálogo estabelecido em comunidade acerca do tema. Os/as demais estudantes concordaram com a possibilidade desta ideia e iniciaram a construção de seus argumentos. Iniciemos com o argumento criado pelo aluno N.:



“Na *internet* tem pessoas ruins como: haters. Na *internet* tem pessoas que podem te ajudar na sua vida. Na *internet* tem jogos para você se divertir. Na *internet* tem pessoas que podem te hackear. Logo, a *internet* é parcialmente segura.”

O discente N. demonstrou ter o cuidado de apresentar algumas vantagens e desvantagens do uso da *internet* que pudessem sustentar sua conclusão, apesar de não ter sido muito preciso em algumas conceituações como: “pessoas ruins” e “pessoas que podem te ajudar na sua vida”. Em comunidade, os/as colegas passaram a questionar sobre o termo “pessoas ruins”: a aluna B. afirmou que acreditava na possibilidade de existirem pessoas que nasceram más e, consequentemente, nunca fizeram o bem, até mesmo quando eram crianças. Em contrapartida, a aluna A. discordou de sua colega, afirmando que, segundo sua concepção, as pessoas aprendem a ser boas ou ruins, e que não haveria sentido em afirmar que essas características eram inatas. Ao ouvir este outro pensamento, a aluna B. aparentou aceitar o pensamento diferente daquele apresentado por ela anteriormente. Destacamos aqui o respeito demonstrado diante da divergência de ideias, propósito almejado com as práticas argumentativas desenvolvidas na comunidade de investigação.

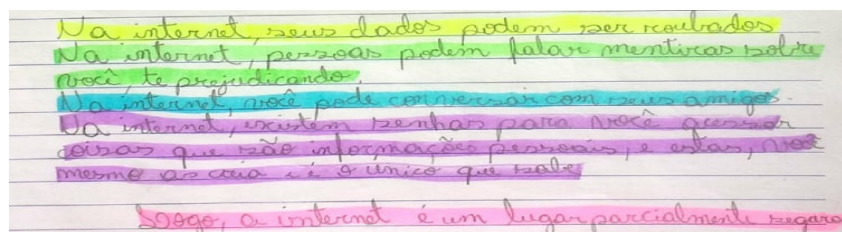
A aluna L. chamou a atenção da comunidade sobre a primeira premissa, que indica os *haters* como pessoas ruins. “Será que os *haters* são mesmo pessoas ruins?”, questionou a estudante.

Segundo o portal Canal Tech, *hater* é um termo utilizado para definir os “cidadãos preparados para criticar ofensivamente, apontar os erros, ridicularizar qualquer empreitada e diminuir o que quer que seja feito – seja isto de qualidade ou não”<sup>25</sup>. As participações feitas a partir da questão levantada representaram outro momento de divergência entre os membros da comunidade: para alguns deles, um *hater* é, necessariamente, uma “pessoa ruim”, levando em conta sua atitude ofensiva para com as pessoas; já para outros, as ações dos *haters*, embora consideradas erradas por eles, não poderiam definir uma pessoa como boa ou má. Momentos como este são fundamentais para tornar a enfatizar, com os alunos e alunas, a importância do respeito pela opinião divergente e do direito que o outro tem de pensar à sua maneira.

Apesar dos posicionamentos opostos apresentados na comunidade, os/as discentes também encontraram suas convergências sobre o tema: em relação aos jogos como meios de diversão; em relação a pessoas na internet que se colocam dispostas a ajudar outras pessoas – inclusive, apresentaram exemplos de ações como essa feita por alunas da escola –; e a de que *hackers*, termo utilizado na última premissa, são pessoas que podem prejudicar os internautas, denotando uma premissa adequada para sustentar que a *internet* é parcialmente um ambiente seguro.

Segundo portal Canal Tech, *hacker* é um termo utilizado para definir “qualquer pessoa que se dedique intensamente em alguma área específica da computação e descobre utilidades além das previstas nas especificações originais”. O *site* indica que este termo é muito associado ao criminoso virtual, o que seria uma definição incorreta, uma vez que, segundo o portal, há casos de “grupos que utilizaram as suas habilidades com computadores para divulgar mensagens importantes para o mundo”<sup>26</sup>.

Vejamos, agora, a atividade feita pela aluna L.:



“Na *internet*, seus dados podem ser roubados. Na *internet*, pessoas podem falar mentiras sobre você, te prejudicando. Na *internet*, você pode conversar com seus amigos. Na *internet*, existem senhas para você acessar coisas que são informações pessoais, e estas, você mesmo as cria e é o único que sabe. Logo, a *internet* é um lugar parcialmente seguro.”

Em relação ao argumento da aluna L., os/a alunos/as concordaram, após um breve diálogo, que as premissas não eram suficientemente razoáveis para a conclusão de que a *internet* é um ambiente parcialmente seguro, já que, segundo os/as participantes, não há entre as premissas nenhuma garantia de que há formas seguras do uso da *internet*. O argumento feito pela aluna L. é composto por quatro premissas: as duas primeiras buscam apresentar dados que indicam certo perigo no uso da *internet*, enquanto as duas últimas premissas buscam apresentar razões que, segundo a autora, buscam justificar o uso sadio e seguro da *internet*.

25 Disponível em: <https://canaltech.com.br/comportamento/guia-basico-de-como-se-livrar-dos-haters-na-internet/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

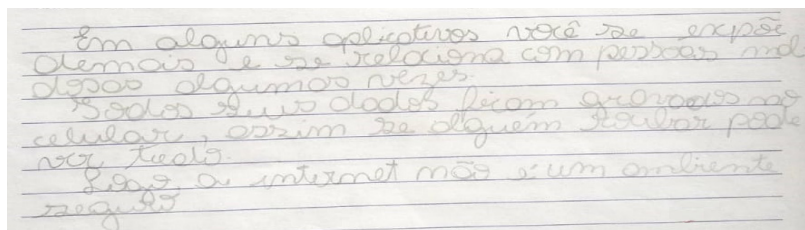
26 Disponível em: <https://canaltech.com.br/hacker/O-que-e-um-Hacker/>. Acesso em: 10 abr. 2020.



O aluno C., ao analisar o argumento, afirmou que a última premissa era inconsistente, uma vez que senhas e outras informações pessoais podem ser descobertas por *hackers* mesmo quando o/a internauta não tenha compartilhado este dado com outras pessoas. Além disso, a comunidade também sugeriu que conversar com os amigos e amigas pela internet pode, também, não ser seguro, já que estes dados podem também ser descobertos. Alguns membros da comunidade sugeriram à aluna que considerasse o diálogo que fizeram a fim de que seus pormenores fossem acrescentados em suas premissas a respeito dos perigos da internet e, dessa forma, pudesse concluir com outra ideia: a de que a internet não é um ambiente seguro, já que essa conclusão seria mais coerente com as premissas que foram apresentadas, as quais não colaboraram para inferir a conclusão anteriormente apresentada.

A aluna L. continuou defendendo que, para ela, a *internet* lhe parece ser um ambiente parcialmente seguro, pois, conforme seu entendimento, não seria correto “generalizar” o ambiente virtual como inseguro. Para isso, foi combinado que outras premissas seriam construídas para melhorar a fundamentação de sua conclusão.

Na sequência, relatamos mais um exemplo extraído desta atividade, realizado pela aluna A.



“Em alguns aplicativos você se expõe demais e se relaciona com pessoas maldosas algumas vezes. Todos os seus dados ficam gravados no celular, assim se alguém roubar pode ver tudo. Logo, a internet não é um ambiente seguro.”

Sobre o argumento da estudante A., alguns/as discentes, mais rapidamente, demonstraram ser exigentes na composição das premissas. A aluna G. questionou o que era uma pessoa maldosa. A aluna A., ao explicar seu pensamento, teve a colaboração de outros/as estudantes que concordaram com sua fala, apresentando exemplos de situações que já vivenciaram e do cuidado que os pais têm em relação a esse tema. Após a explanação, tanto a aluna que escreveu o argumento, quanto os demais presentes, concordaram que a premissa deveria ser mais clara sobre o que são essas “pessoas maldosas” no ambiente virtual. Já sobre a segunda premissa, alguns membros da comunidade consideraram que os dados gravados em um celular e o risco de que ele seja roubado não teriam relação necessária com a segurança ou não da internet. Aos poucos, essa ideia se tornou unânime entre os/as participantes. Assim, foi sugerido que as premissas fossem desenvolvidas de forma mais rigorosa para que se pudesse inferir com maior clareza a conclusão defendida pela aluna.

Já os dois argumentos a seguir foram entendidos pelos/as participantes da comunidade como bem estruturados para sustentar as conclusões defendidas. Vejamos, primeiramente, o argumento feito pela discente V.



Pessoas podem fingir ser quem não são.  
Muitos podem te enganar.  
Apenas 1 hacker pode acabar com sua "vida virtual".  
\* Logo, a internet não é um lugar seguro.

“Pessoas podem fingir ser quem não são. Muitos podem te enganar. Apenas um *hacker* pode acabar com sua ‘vida virtual’. Logo, a internet não é um lugar seguro.”

Sobre o argumento feito pela aluna V., os/as participantes concordaram que as premissas eram aceitáveis para inferir a conclusão dada. Apenas um dos/as estudantes questionou o que seria acabar com a ‘vida virtual’ de uma pessoa, ideia exposta na terceira premissa do argumento. A aluna V. quis explicar seu posicionamento, afirmando que *hackers* podem prejudicar a vida de uma pessoa com a invasão de dados pela internet, mas considerou que seria adequado reescrever sua terceira premissa. Em seguida, temos o argumento da aluna B.:

PREMISSAS  
\* Muitas pessoas já foram hackeadas.  
\* Existem muitas pessoas perigosas e aproveitadoras que utilizam perfis falsos.  
\* Existem muitas mentiras na internet.  
CONCLUSÃO  
Logo, a internet não é um ambiente seguro.

“Muitas pessoas já foram hackeadas. Existem muitas pessoas perigosas e aproveitadoras que utilizam perfis falsos. Existem muitas mentiras na *internet*. Logo, a *internet* não é um ambiente seguro.”

Sobre o argumento da aluna B., a comunidade não apresentou outros questionamentos ou intervenções para debate. Embora pudesse ser questionado, por exemplo, o que é uma pessoa perigosa ou aproveitadora, todos os/as participantes consideraram que as premissas apresentadas eram aceitáveis para inferir que a *internet* não é um ambiente seguro. Ainda sobre a história de Nara e Sara, foram feitas as seguintes questões:

1) Nara decide acompanhar a exposição sobre a civilização Maia pela *internet*, numa visita virtual. “É o que eu sempre digo, não perco nada por aqui” – afirma ela. Você concorda com o posicionamento de Nara? Apresente premissas que justifiquem a sua resposta.

2) Na história, Sara e Nara conversaram sobre a existência de dois mundos: o real e o virtual. Depois, Sara lembrou-se das aulas de Filosofia e, especificamente, da Alegoria da Caverna, de Platão. Que relações podemos estabelecer entre o mundo real e o mundo virtual e, de outro lado, o “dentro” e o “fora” da caverna? Justifique sua resposta.

Em ambas as questões, pretende-se que os alunos e alunas desenvolvam argumentos que fundamentem seus posicionamentos sobre os temas propostos. Todavia, assim como nas demais questões aqui indicadas, nossa preocupação não se refere à veracidade e à validade dos argumentos, pois implicaria o trabalho com alguma teoria da verdade e, igualmente, com algum sistema lógico formal – o que buscamos é o desenvolvimento de argumentação coerente, fundamentada em premissas que justifiquem a conclusão que se quer defender. Ademais, acreditamos que esse exercício não se encerra na prática da argumentação – pretende-se que as ideias construídas

incitem a reflexão e o diálogo, sendo compartilhadas na comunidade da sala de aula a fim de que cada participante seja ouvido e aprenda a ouvir o outro, como feito na experiência relatada.

## 2. ARGUMENTAÇÃO E CIVILIDADE: POSSÍVEIS CORRELAÇÕES

É muito comum ouvir de algumas pessoas, inclusive de estudantes, que as aulas de Filosofia têm como utilidade ensinar os/as alunos/as a pensarem, ou então, a formarem opinião. É fundamental rompermos com esse paradigma. Primeiramente, o pensamento é próprio do ser humano – pensa-se bem ou pensa-se mal com ou sem Filosofia; e ter ou não opinião sobre algum assunto é atividade que pode pertencer a qualquer indivíduo sobre qualquer assunto. O que podemos afirmar, no entanto, é que a Filosofia, problematizadora por sua natureza, busca aprimorar o pensamento, de modo a expressar aquilo que se considera um pensamento coerente e, assim, argumentar de forma clara e objetiva aquilo que é pensado.

O leitor e a leitora poderiam objetar: mas por que argumentar? Responde-se: a argumentação está presente em nosso cotidiano. Argumenta-se sobre um jogo de futebol, sobre a ação de um político, sobre uma moral religiosa ou até mesmo sobre a escolha de uma roupa. Argumenta-se em um jantar de família, nas redes sociais e, também, na escola. Segundo Anthony Weston, “Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões. Neste sentido, os argumentos não são inúteis; na verdade, são essenciais” (1996, p. 05).

Nessa perspectiva, defendemos que nossa proposta de práticas argumentativas se aproxima da abordagem das boas razões desenvolvida por Lipman, Sharp e Oscanyan, a qual “ênfatisa o buscar razões em relação a uma determinada situação e avaliar as razões que se deu” (2001, p. 189). Segundo o autor, essa busca de razões tem quatro características: 1) imparcialidade, o que leva a evitar discursos preconceituosos; 2) objetividade, que evita versões preconcebidas dos resultados que se quer alcançar; 3) respeito pelas pessoas, que considera importante a fonte de razões do outro (e relaciona-se com o que defendemos como civilidade); 4) busca de razões superiores, que entende que novas investigações podem ser feitas após os resultados definidos pela comunidade (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001).

Esta última característica da busca de razões leva-nos a enfatizar que, apesar do cuidado que se deve ter com a construção de argumentos rigorosos, é necessário ter em conta que eles não podem ser classificados como inquestionáveis. É imprescindível que os/as discentes saibam que é possível problematizar e repensar conceitos que são defendidos como acabados, afinal, foi dessa forma que se originou e ainda se mantém o exercício filosófico. A partir dessa compreensão, torna-se possível manter com os/as estudantes uma comunidade democrática que investiga e discute conceitos, considerando que dessa forma há um caminho para aprimorar o conhecimento, desenvolver a argumentação e superar o campo da opinião, o qual, em sua prática mais corriqueira, não possui compromisso com o rigor ou com as fundamentações. Almeja-se que o exercício argumentativo possibilite o entendimento do quanto é importante buscar ser mais responsável naquilo que se diz, seja na escola, no mundo virtual ou em outro espaço qualquer de interação social.

Desenvolver as práticas argumentativas pode cooperar com o desenvolvimento de um pensamento mais rigoroso e capaz de fazer crítica diante de discursos falsos, preconceituosos ou

tendenciosos. Para Lipman e seus colaboradores, desenvolver um programa de habilidades de pensamento com crianças e adolescentes está além de capacitá-los a lidarem com suas tarefas cognitivas imediatas, uma vez que visa prepará-los para desenvolver uma estrutura de pensamento que seja mais efetivo no futuro.

O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo [...]. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre pensamento e ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 35).

A elaboração de práticas argumentativas, proposta neste capítulo, justifica-se na ideia de que o desenvolvimento argumentativo pode colaborar com a construção da civilidade, tornando os/as alunos/as mais conscientes e reflexivos/as. Conforme Daniel, “é na discussão entre os pares que a criança aprende a articular seu pensamento, a formar uma opinião pessoal e a se abrir para as diferentes perspectivas” (DANIEL, 2000, p. 22). Acreditamos que a prática da comunidade pode desenvolver, de forma gradativa, o hábito de buscar coerência em seus discursos, a capacidade de se autocorrigirem e, ao mesmo tempo, o saber conviver bem com aquele/a que pensa diferente – estando disposto/a a considerar como legítima a multiplicidade de perspectivas que se pode ter sobre um mesmo assunto.

Além do desenvolvimento (intelectual e afetivo) da pessoa, o fato de viver numa comunidade de investigação possibilita igualmente à criança viver relações interpessoais mais harmoniosas. Porque falar e escutar supõem uma reciprocidade, uma abertura ao outro, uma lição de ética a dar e a receber. A criança aprende, também, por meio do intercâmbio filosófico, a se tornar não apenas consciente mas também responsável por seus atos. Nesse sentido, a comunidade de investigação constitui uma educação ou, mais precisamente, uma educação moral. (DANIEL, 2000, p. 24).

Todavia, é claro que não podemos aqui garantir a plena eficácia da proposta, no sentido de assegurar que os/as estudantes, por meio da participação na comunidade de investigação e das práticas argumentativas, certamente se tornariam indivíduos dispostos a criar julgamentos adequados e em consideração ao outro. Sobre isso, Lipman, Sharp e Oscanyan diferenciam o pensar e o fazer, considerando que a moralidade não se resume a conhecer e seguir as regras da sociedade:

Não tem muito valor ensinar a uma criança o que é universalmente certo fazer numa determinada situação quando ela não se interessa por nada, nem por ninguém. É difícil imaginar como uma criança que não está interessada nos sentimentos das outras pessoas poderia ter qualquer simpatia por suas necessidades, ou como alguém que não tem o hábito de se colocar no lugar nas outras pessoas

teria qualquer interesse em agir de acordo com as regras morais mesmo que as conhecesse e as aceitasse. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 217).

Embora a civilidade seja o objetivo do desenvolvimento das práticas argumentativas neste trabalho, é importante termos clareza de que há muitos fatores além do cotidiano da sala de aula que influenciam na formação da conduta dos/as discentes. Ademais, entendemos que o saber, ou estar preparado para algo, não significa necessariamente estar disposto em fazer, isto é, em agir em conformidade com aquilo que sabe. Como educadores e educadoras, todavia, pensamos que a instauração de algumas práticas em sala de aula, se não garante, ao menos pode ajudar a fomentar determinadas atitudes.

Em nossa atividade de pesquisa e ensino que culminou na dissertação “Filosofia no ensino fundamental II: Práticas argumentativas e civilidade”, pudemos constatar que a despeito do curto tempo disponível de aula e de trabalho com práticas argumentativas, os exercícios de construção e avaliação de argumentos dentro da comunidade de investigação instaurada em cada sala de aula foram suficientes para oportunizar aos alunos e alunas o ato de repensar e de se autocorrigir, além de se tornarem conscientes de que nossos argumentos sobre quaisquer assuntos precisam ter o compromisso de adquirir um caráter mais apurado, rigoroso e responsável.

É importante esclarecer aqui que a proposta de práticas argumentativas, embora seja um material elaborado pelo professor para ser trabalhado com seus discentes, não anula a identidade da aula centralizada na comunidade de investigação. Se a comunidade de investigação visa construir o conhecimento a partir de um comentário ou de uma dúvida que se origina dos/as estudantes, as atividades de práticas argumentativas efetivam um caminho contrário – do professor ao aluno/a –; porém, estas atividades têm por objetivo possibilitar ao aluno/a, dialogicamente, a oportunidade de analisar e construir argumentos sobre diferentes temas, a fim de desenvolver gradativamente um pensamento mais rigoroso e responsável. Sendo assim, afirmamos que as práticas argumentativas podem ser tornar uma base que pode potencializar a rigorosidade do diálogo que é construído na comunidade de investigação.

Neste sentido, corroboramos a ideia de Ann Margaret Sharp a respeito de alguns comportamentos passíveis de serem identificados por cada participante da comunidade de investigação:

[...] aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas; é capaz de ouvir atentamente os outros; é capaz de considerar seriamente as ideias dos demais; é capaz de construir sobre as ideias dos colegas; é capaz de desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou de humilhação; é aberta a novas ideias; é capaz de detectar pressuposições; demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista; faz perguntas relevantes; verbaliza relações entre meios e fins; mostra respeito pelas pessoas da comunidade; mostra sensibilidade ao contexto ao discutir conduta e moral; exige que os colegas dêem suas razões; discute questões com objetividade; exige critérios. (SHARP, 1995, p. 07-08).

Os relatos de algumas das práticas argumentativas trabalhadas pelo autor deste capítulo com seus alunos e alunas, em comunidade de investigação, trazem exemplos de situações em que o/a discente é capaz de ouvir os membros da comunidade, rever suas próprias ideias e aceitar a correção de seus colegas, assim como exigir boas razões de seus pares e concatenação das ideias

expostas por estes<sup>27</sup>. Gradativamente os/as estudantes passaram a pensar e argumentar de forma mais coerente e com premissas razoáveis, considerando as diferentes formas de pensar do grupo e mantendo o respeito mesmo diante das divergências de ideias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a promoção de um espaço onde os alunos e as alunas possam repensar suas ideias e desenvolver um pensamento mais rigoroso colabora, em alguma medida, com a educação de crianças e adolescentes que estão cada vez mais inseridos neste mundo globalizado e cheio de informação. Se a formação de opinião tem se tornado tão comum entre os/as mais jovens, os/as quais hoje buscam falar de quase todos os assuntos, então que a atividade filosófica em sala de aula possa exercer o seu papel de favorecer o exercício de problematizar e refletir, a fim de que meras opiniões deem lugar a argumentos mais apurados, rigorosos e responsáveis – preservando a civilidade e garantindo a todas as pessoas, sem exceção, o direito de ser o que se é.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHALITA, G. *Filosofia e vida*. 7. 1ª. ed. São Paulo: FTD, 2016.

DANIEL, M.-F. *A Filosofia e as crianças*. Trad. L. V. Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª ed. Curitiba/PR: Positivo, 2010.

GALLO, S.; ASPIS, R. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n.º. 1 (61), jan./abr. 2010. p. 89-105.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. *A Filosofia na escola*. Trad. de Ana Luiza F. Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

RODRIGUES, F. R. *Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e civilidade*. 2019. 153fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, São Bernardo do Campo, 2019.

SHARP, A. M. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para crianças, 1995.

VELASCO, P. D. N. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Ensino de Filosofia, 3).

27 Para inúmeras outras práticas argumentativas e seus respectivos relatos, cf. Rodrigues, 2019.

\_\_\_\_\_. “Sobre o caráter formativo e civilizatório da argumentação na perspectiva da nova retórica”. In: SILVA, R. O.; CARVALHO, F. J. (Org.). Pequenos Ensaios sobre Grandes Filósofos, v. 2. Campina Grande: EDUEPB, 2020. [no prelo]

WESTON, A. *A arte de argumentar*. Trad. Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 1996.





# O ENSINO DE RETÓRICA NO ENSINO MÉDIO: POTENCIALIZANDO APRENDIZAGENS

SOUSA, Valdo Rosário<sup>28</sup>  
GONTIJO, Pedro Erginaldo<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

O ensino da retórica no Ensino de Filosofia no Ensino Médio parece ser uma interessante proposta que potencializa não somente aprendizagens, diretamente ligadas à prática filosófica, como contribui para desenvolver competências nos processos comunicacionais e nas áreas da ciência, política e cidadania como um todo. A retórica pode ser pensada como um instrumento de concatenar as ideias para formular um raciocínio persuasivo, com o intuito de convencer uma assembleia específica. Contribui tanto para aguçar uma análise crítica dos diferentes discursos presentes em diferentes arenas, como também para saber manejar os argumentos numa perspectiva persuasiva.

As pesquisas sobre retórica em si mesma e suas interações com áreas do conhecimento como o Direito, a Filosofia e a Educação têm crescido nos últimos anos. Uma rápida busca na *internet* e podemos encontrar artigos e vídeos analisando o uso da retórica, contando sua história ao longo da tradição, teorizando seus aspectos com as elaborações de autores modernos e contemporâneos e outras abordagens. Temos atualmente organizações científicas em diferentes regiões e países que integram e promovem a interação de pesquisadores e pesquisadoras.

28 Mestre em Filosofia (UFT/2020). Professor de Filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas, em São Domingos dos Araguaia, Estado do Pará. Bolsista CAPES. E-mail: vrsvaldo@gmail.com

29 Doutor em Educação (UNICAMP/2008). Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT). E-mail: pedroegontijo@gmail.com

Citamos, como exemplos: Sociedade Brasileira de Retórica e Associação Latino-Americana de Retórica<sup>30</sup>, ambas criadas em 2010, a Organização Ibero-americana de Retórica criada em 2014<sup>31</sup> e a *International Society for the History of Rhetoric*. Em que pese esse crescimento da presença da retórica em nosso meio, o filósofo Edgar Lyra, no seu texto “Contribuições da Retórica para o Ensino de Filosofia”, avalia que, no que se refere à preocupação com a presença retórica na educação, ainda há um caminho a ser percorrido:

Por fim, não obstante a recente ampliação do escopo do ensino da filosofia em países como o Brasil, e de tentativas, aqui e ali, de dignificação da docência, a arte retórica permanece pouco explorada com elemento de formação de professores. Mesmo em países como os EUA, onde a cultura do debate tem lugar de destaque desde a high school, não são finalidades precipuamente filosóficas ou pedagógicas que mantêm vivo apreço pela retórica. (LYRA, 2017, p. 95).

O foco da abordagem de Lyra (2017) é a presença da retórica na formação docente. Ele compreende que essa prática que ocupou importante espaço na antiguidade grega atravessou os séculos e chegou aos nossos dias, mas não tem encontrado a relevância que poderia ter nas práticas didático-pedagógicas. Entende que para esse quadro de desprestígio podem ter contribuído tanto a imagem negativa dos sofistas transmitida por Platão e que ainda seria dominante, apesar de recentes revisões, quanto a hegemonia em nossos tempos de uma razão científica que deixa a retórica meio à margem da “sapiência acadêmica”.

José Manuel Teixeira Silva, em 2012, em sua dissertação de mestrado intitulada “Retórica e Argumentação no Ensino da Filosofia” salienta que:

Sublinhar a importância da Retórica e da Argumentação é relevante pois na complexidade do mundo contemporâneo a capacidade de discernir níveis de discussão, linhas de argumentação, e finalmente, de lhes opor novos argumentos, é condição essencial para uma cidadania participativa e informada. (2012, vii).

Essa percepção da importância da retórica na tradição filosófica, do potencial que a aprendizagem da retórica pode ter no campo educacional, especificamente no Ensino de Filosofia, e a complexidade do mundo contemporâneo com seus desafios é compartilhada por nós e foi objeto de uma pesquisa de mestrado efetuada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal de Tocantins. O que apresentamos aqui é parte do que aprendemos com a pesquisa e com a parceria entre orientando e orientador. Apresentamos um estudo sobre a retórica sofista e uma discussão sobre a forma como vemos que o ensino de retórica responde às demandas de nosso tempo no Ensino Médio, bem como apresentamos uma experiência de ensino de retórica desenvolvida em uma escola de Ensino Médio e algumas considerações sobre essa experiência.

30 [http://www.letas.ufmg.br/padrao\\_cms/?url=sbretorica](http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/?url=sbretorica) acessado em 20/04/2020.

31 <http://oiberoamericanaretorica.org/> acessado em 20/04/2020.

## 1. A RETÓRICA E OS SOFISTAS

Durante a História da Filosofia, principalmente da Grécia Antiga e Clássica, foram propostas algumas definições do conceito de retórica. As mais importantes são dos Sofistas, de Sócrates, de Platão e de Aristóteles. Com o apogeu das cidades-estados, na Grécia, surgiu uma estrutura política com a criação de instituições públicas fundamentadas numa lógica humana, política e jurídica. Nesse contexto, fez-se necessário que o cidadão fosse capaz de ter argumentações lógicas e retóricas para participar da vida pública e convencer seu opositor de suas ideias. É nesse contexto que vão surgir os sofistas - para demonstrar que a arte retórica é possível de ser ensinada e passível de ser aplicada no dia a dia do cidadão.

Não era uma questão consensual. Citemos rapidamente uma contenda entre Sócrates e Górgias. Sócrates (PLATÃO, 2016) sugeriu que a retórica era um conhecimento inferior por três maneiras: “a retórica não é uma arte (*technê*); a retórica gera persuasão sem instrução; e a retórica carece do conhecimento do assunto sobre o qual convence”. Ele defendia um conhecimento técnico, que seria superior à persuasão por meio da retórica defendida por Górgias.

**47<sup>a</sup> Sócrates** – Penso agora, Górgias, que chegaste muito perto de exhibir-nos a arte da retórica tal como a concebes, e se te compreendo, afirmas que a retórica é uma produtora de persuasão, toda sua função e essência consistindo nisso. Ou poderias nos indicar uma outra função além daquela de produzir a persuasão nas almas dos membros de um auditório?

**Górgias** – Absolutamente nenhuma outra, Sócrates. Penso que tua definição é satisfatória. Apontaste a essência dessa arte. (PLATÃO, 2016, p. 50).

Sócrates compara a retórica a uma técnica, como a matemática, a química, a pintura e outras, e pede para Górgias definir qual é o campo especializado da retórica, com o intuito de demonstrar a insuficiência da retórica, já que ela não está alicerçada em nenhum conhecimento. Para ele, o pensamento de Górgias está repleto de contradições. Para o sofista, se o aluno de retórica usa sua habilidade persuasiva que desenvolveu com seu professor para práticas injustas, necessariamente, não pode penalizar o professor por isso.

A importância da retórica é descrita por Aristóteles em comparação com a justiça: “Mas a retórica é útil porque a verdade e a justiça são por natureza mais fortes que os seus contrários”. (ARISTÓTELES, 2012, p. 10). Se não houver uma discussão pautada na retórica, a justiça e a verdade serão vencidas pelos seus contrários. Para ele, o discurso científico é próprio do ensino, já a persuasão é alicerçada em raciocínios para preparar o cidadão para ser capaz de exercer a argumentação persuasiva sobre os contrários. Isso porque nenhuma das outras artes é capaz de emitir conclusões sobre os contrários, por meio de silogismo, e somente a retórica e a dialética são capazes disso.

Consideramos interessante resgatar a retórica sofística por quatro motivos principais: primeiro, porque eles proporcionaram um contraponto ao pensamento estabelecido na Grécia clássica, causando um grande impacto entre os filósofos gregos. Segundo, porque mesmo suas ideias sendo contestadas, muitas vezes destorcidas e modificadas, sobreviveram ao longo da história. Terceiro, porque suas ideias são pertinentes na interdisciplinaridade e transversalidade no sistema educacional. Por último, porque suas ideias, que chegaram até nós vieram em fragmentos, por meio de seus adversários, e mesmo sendo contestadas, podem contribuir com as relações humanas na vida pública.

Os Sofistas contribuíram com o processo pedagógico do ensino-aprendizagem, no sentido de mostrar que é possível ensinar qualquer coisa, pois todo conhecimento se resume a técnica, como também foram os primeiros a fazer uma propedêutica da profissionalização do educador, recebendo pelos seus serviços prestados.

Se o conhecimento sobre as coisas pode ser formulado como um enunciado articulado de conceitos, estes não são naturais e sim apreendidos de maneira forçada, mediante os problemas físicos e existenciais que temos que solucionar. Isso significa que o conhecimento pode ser ensinado, não necessariamente por meio de um “mestre explicador”, e sim de um “mestre ignorante”, que ensina aprendendo, como afirma Rancière (2011). Nesse contexto, o ensino da retórica é possível e defensável para o processo pedagógico em sala de aula, onde o mestre repassaria o conhecimento não de forma vertical, e sim de maneira horizontal. Para os sofistas, o conhecimento nunca está pronto e acabado, mas em construção.

A retórica é um instrumento que pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, até porque não é possível haver democracia e debates sem a presença e o uso da retórica, tendo em vista que é a maneira de convencer alguém, sem precisar usar a força e a violência física ou psicológica. Ela é a demonstração de que todos são capazes de desenvolver algum tipo de conhecimento. Deleuze e Guattari defendem que o exercício do pensamento, que exige os conceitos, surge pela necessidade de resolvermos problemas: “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 27).

Pensamos que a retórica auxilia na resolução dos problemas pela linguagem discursiva com o uso da persuasão, pois é fundamentada na lógica, embora também recorra às emoções como recurso para convencer. Sendo assim, todo conhecimento pode ser transmitido com o auxílio da lógica e da retórica, bem como não é propriedade exclusiva de alguém, considerando que se justifica no compartilhamento por meio da discussão fundamentada. A retórica não resolve todas as contradições científicas e humanas, mas é um recurso que possibilita o diálogo entre pontos de vistas diferentes sobre o mesmo assunto, assim evitando radicalidades em posições antagônicas. Segundo o sofista Protágoras, o discurso partilhado tem maior adesão, tornando-se um discurso forte.

Nesse contexto, entende-se que a retórica só se desenvolve numa democracia porque é fundamentada na capacidade de desenvolver bem a linguagem no espaço público. Não havendo democracia, a retórica está fadada ao ostracismo. De acordo com Perelman (1996, p. 22-24), o orador precisa conhecer bem seu auditório para conseguir influenciar seus ouvintes. O conhecimento do seu público é fundamental para conquistá-lo por meio da argumentação.

A retórica, como capacidade de persuasão, não está presa a moral e a ética, e sim alicerçada nas argumentações e emoções para persuadir o outro, desvinculando-se dos conceitos de bem e mal. Ela tem como objetivo o convencimento através do discurso. A retórica nos sofistas não tem a função de transformar as pessoas em boas ou más ou interferir nas condutas éticas ou antiéticas, e sim proporcionar capacidade argumentativa para o convencimento. Para os sofistas, nenhuma verdade sustenta-se por si só. Segundo esses estudiosos, somos seres afetados e controlados pela força da linguagem, a qual nos torna seres capazes de “iludir” pela capacidade de emocionar e de persuadir. Para eles, não interessa o sistema político, regras morais e religiosas, mas a capacidade do indivíduo de persuadir seus opositores para alcançar seus objetivos. Para Górgias, quando se tenta convencer alguém, já se está convencido por ele.

Fazendo uma relação dos sofistas com as redes sociais, hoje, vemos que estas últimas estão determinando diretamente o processo formativo na atualidade e até influenciando no processo de ensino-aprendizagem. Temos dificuldade em saber se as informações são verdadeiras ou falsas, por exemplo, e a retórica, nesse caso, poderia auxiliar no fomento aos debates sobre tais informações quanto à sua veracidade ou não, porque o conhecimento é uma dádiva imanente desvinculada de qualquer transcendência ou virtude. Há uma discussão entre os sofistas e Sócrates sobre a virtude - se ela pode ser ensinada -, e isso continua presente nos dias de hoje, mas os sofistas valorizam o discurso retórico, não como verdade absoluta, mas como importante ferramenta no processo persuasivo.

## 2. O ENSINO DE RETÓRICA NO ENSINO MÉDIO

Entendendo que ensinar a retórica não é necessariamente ensinar a história da retórica ou história dos autores que teorizaram sobre a retórica, podemos elencar uma série de atividades na escola que podem cumprir essa função. Por exemplo: no ensino de língua portuguesa há toda uma preocupação com o ensino da argumentação, sobretudo nos textos dissertativos. No ensino das Ciências naturais e Ciências Humanas e Sociais caberia uma análise da retórica nos discursos científicos, explicitando o que lhe é próprio. Identificar os debates opostos nos textos científicos, por exemplo, com os seus traços retóricos típicos. Da mesma forma, é possível identificar nos textos o propósito de direcionar qualquer possível leitor para aceitar o seu discurso.

Pode parecer contraditório dizer que assistimos, nesse momento, um desprestígio da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais em geral, ao mesmo tempo, uma abertura de possibilidades para o ensino de retórica, talvez devido à ênfase tecnicista implícita nas reformas educacionais, que acaba por estimular um ensino pragmático. É preciso analisar os movimentos no campo das políticas educacionais, sobretudo para verificar o lugar da Filosofia e defender o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, bem como o ensino da retórica como forma de contribuir com a educação crítica e criativa para formar estudantes participativos e capazes de interferir na vida pública.

A última reforma do Ensino Médio foi aprovada em fevereiro de 2017, por meio da Lei nº. 13.415, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96. Foi aprovada, também, pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC dá concretude ao previsto na reforma de organizar o Ensino Médio em quatro áreas: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Entendemos ser importante fazer análises que explicitem as contradições presentes no texto da BNCC e o modo como reforça determinada perspectiva de educação com vistas num ensino voltado para a formação de mão de obra para atender as demandas do mercado. Defendemos que uma educação para formar cidadãos para as próximas décadas deve ter um foco na problematização do modelo de sociedade, empregabilidade e sistema econômico, pensando em aptidões, mas sem dispensar a formação teórica e formal significativa, a formação filosófica. A Filosofia é fundamental na formação humana.

O conceito de competência, ainda que aplicado em políticas educacionais em diferentes países, possui distintos significados. No caso, podemos identificar competências e habilidades retóricas ou argumentativas que podem fazer parte do currículo. Portanto, defendemos um ensino em que se desenvolva tais competências. No documento da BNCC, a palavra retórica aparece apenas uma vez, quando ao tratar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas discorre sobre Política e Trabalho, que é uma das categorias consideradas fundamentais à formação do estudante (as outras são: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética).

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a **retórica** e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. (BRASIL, 2018, p. 556).

Observa-se, mesmo que o foco seja a política, que há no texto um reconhecimento da retórica e da abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Ao analisarmos o documento da BNCC como um todo, podemos perceber que há uma valorização de competências relacionadas à argumentação. Apresenta uma preocupação com a persuasão nos discursos políticos e publicitários (BRASIL, 2018, p. 504-510-512) quando trata as competências na área de Linguagens e suas tecnologias. Uma das dez competências gerais da Educação Básica é explícita na importância da argumentação.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9).

Se levarmos em conta o contexto social e político em que vivemos no Brasil, hoje, momento em que este texto é produzido, no qual proliferam *Fake News* em todas as redes sociais e discursos de intolerância nos campos da política, religião, gênero e étnico, as competências argumentativas parecem tornar-se um imperativo. Além da competência citada acima, se somarmos a recorrência de palavras como argumentação, argumentos, argumentar e argumentativos chegamos a 44 menções espalhadas entre habilidades e outras referências nas quatro áreas de conhecimento.

Os cinco Itinerários Formativos (quatro da BNCC e um de formação técnica e profissional) estão organizados em cima de quatro eixos estruturantes - investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo - e um grupo de habilidades associadas às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, e outro grupo maior associado aos eixos estruturantes. Em algumas habilidades referentes ao eixo investigação científica aparece explicitamente o seguinte: “[...] identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação [...]”. No eixo Processos Criativos, algumas habilidades previstas explicitam a necessidade de selecionar e mobilizar recursos criativos e propor soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais.

No que se refere ao eixo mediação e intervenção sociocultural, as duas primeiras habilidades de cada área de conhecimento já expressariam uma potencialização de seu desenvolvimento



com o ensino de retórica, mas, sobretudo, a terceira habilidade de cada área que prevê propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas, que é mais explícita a potencialidade da aprendizagem da retórica. Qualquer um que necessite propor estratégias, precisa, para o êxito de sua proposta, que ela seja racionalmente persuasiva. O eixo estruturante do empreendedorismo propõe habilidades para cada área na perspectiva de avaliar oportunidades, conhecimentos e recursos que possam ser utilizados em projetos pessoais ou produtivos, selecionando e mobilizando intencionalmente conhecimentos e recursos. Uma análise, mesmo que superficial ao conjunto do elenco de habilidades previstas permite apontar uma série deles que podem ter seu desenvolvimento potencializado com o ensino de retórica.

Se a tradição filosófica e o que se espera da formação no Ensino Médio parecem corroborar nossa hipótese acerca da importância do ensino de retórica, é necessário realizar pesquisas e intervenções nas escolas. Porém, os materiais didáticos não contribuem satisfatoriamente para uma adequada organização do trabalho pedagógico. Então, cabe postular possibilidades de planejar e executar propostas de ensino de retórica, bem como testar e produzir experiências que permitam a verificação de sua importância na formação dos estudantes do Ensino Médio. Foi nessa perspectiva que a pesquisa de Mestrado propôs intervenções – para vivenciar experiências no ensino de retórica. É o que se relata na seção seguinte.

### 3. UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO RETÓRICA NO ENSINO MÉDIO

A intervenção ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas, em São Domingos dos Araguaia-PA, no segundo semestre de 2019, entres os meses de agosto e novembro. O município de São Domingos do Araguaia foi formado por migrantes de todas as regiões do país, mas principalmente por maranhenses e piauienses. O município também foi palco da Guerrilha do Araguaia, movimento político de resistência armada que combateu o regime militar entre os anos de 1967 a 1975. O combate armado se intensificou entre os anos 1972 a 1975 e, sabidamente, a guerrilha aconteceu nos Estados do Pará, Maranhão e na região do Bico do Papagaio, norte de Goiás, hoje norte do Estado do Tocantins. O motivo deste excursão é referente à história do município, porque esses fatos históricos estão presentes na escola, de maneira direta ou indireta, e também porque a maioria dos estudantes são filhos ou netos dos pioneiros do município, gente que conheceu de perto a guerrilha, tanto dos acontecimentos negativos quanto positivos.

A intervenção foi executada com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, uma turma do período matutino e outra do vespertino, normalmente, filhos de funcionários públicos, de comerciantes, de trabalhadores autônomos, desempregados, agricultores assentados de projeto de reforma agrária e de fazendeiros, todos na mesma escola. Alguns só estudam, outros trabalham e estudam. A quantidade de alunos por turma fica entre 30 a 40, num contexto de duas aulas semanais com 45 minutos cada - um total de 40 aulas por semestre. Foram destinadas dezesseis aulas para as intervenções. Lembrando que o conteúdo do projeto de pesquisa permeia o conteúdo programático do currículo de Filosofia da escola.

As aulas foram planejadas de forma que os textos com fortes traços de retórica foram colocados à disposição dos alunos, visando estimular o diálogo e exercitar a argumentação. Ao final, foram aplicados dois questionários - um para os alunos e outro para os professores) – ambos

versando sobre o ensino da retórica. Foram trabalhados os seguintes materiais didáticos com os alunos: 1) o conto “O amor é uma falácia” de Max Shulman, 2) alguns trechos da Dissertação de Mestrado: “Retórica e Argumentação no Ensino de Filosofia”, do Professor José Manuel Teixeira e 3) alguns capítulos do livro didático “Iniciação à Filosofia”, de Marilena Chauí, referentes à lógica, teoria do conhecimento e a política.

Além das atividades de estudo, debate e escrita de textos filosóficos, os alunos tiveram algumas atividades extraclasse, visando o aprimoramento da argumentação e a própria reflexão sobre o sentido de se estudar a retórica. Devido ao espaço reduzido, não é possível discutir as atividades nesse artigo, senão compartilhar a experiência, mesmo entendendo as limitações que tivemos para desenvolver as intervenções numa sequência de didática dentro do contexto escolar. Ao longo da experiência pudemos verificar possibilidades outras, encontramos textos que talvez tivessem sido melhores que os que usamos, ou apenas poderiam ter sido usados como complementares. Notamos a importância de repensar os exercícios para treino da argumentação e, também, o potencial que teria se a preocupação com o ensino de retórica fosse compartilhada por outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, como anexo da dissertação de mestrado que deu origem a esse artigo, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino de retórica com diretrizes interdisciplinares. Ao final da intervenção, aplicamos um questionário com questões de múltipla escolha com alunos que participaram das aulas para verificar a percepção deles sobre alguns aspectos do aprendizado da retórica e outro questionário com professores de outras disciplinas na escola. Alguns dados que coletamos dos estudantes e que nos pareceram interessantes compartilhar foram:

- a. 42% dos estudantes informaram que não estudaram retórica no 1º e 2º ano, nem na disciplina de Filosofia ou em outra área do conhecimento;
- b. 63% disseram que a retórica contribui com o Ensino de Filosofia e 33% diz contribuir pouco;
- c. 63% também responderam que a retórica é tão importante na relação com outras disciplinas como no processo de ensino-aprendizagem na escola;
- d. 78% responderam que o ensino da retórica deveria estar presente em qualquer forma de conhecimento, pois é relevante tanto na escola, quanto na sociedade como um todo;
- e. 83% responderam que recomendariam o ensino da retórica nos temas transversais da escola.

Sabemos que esse questionário e, conseqüentemente, as respostas, não servem para maiores conclusões sobre o ensino da retórica, mas apenas para fazer uma radiografia perceptiva dos estudantes que se dedicaram à aprendizagem da retórica. Também não expressam maior assertividade sobre a importância do ensino da retórica tanto na escola quanto na sociedade. Talvez o maior valor das respostas esteja no que instiga novas experiências e novas avaliações das percepções dos estudantes, permitindo efetuar comparações, como também, de alguma forma, acompanhar os estudantes para avaliar a médio prazo como o estudo da retórica contribui com a formação humana no que tange à participação deles na vida pública.

No que pudemos observar, a participação dos estudantes durante as aulas com foco no ensino da retórica contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia,

que exige a participação ativa dos estudantes. Ainda que falhas ou insuficiências metodológicas tenham ocorrido, elas apenas reforçam a existência de um campo aberto à pesquisa sobre o tema.

Quanto às respostas que os professores de outras disciplinas, eles reconheceram a importância do ensino de retórica no Ensino Médio e afirmaram que a retórica contribui com a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, já que estimula a argumentação e isso se reflete positivamente no desempenho dos estudantes nas várias disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar retórica no Ensino Médio pode garantir uma formação a liberdade de expressão, dado que os estudantes se sentem mais seguros em falar e defender suas ideias, e também garante a saúde democrática, um regime político que depende da participação ativa de todos os cidadãos na vida pública. Evidentemente, a retórica sofisticada não pode ser entendida como uma panaceia para a cura dos problemas educacionais e dos demais problemas sociais. Entretanto, ela tem a função de fundamentar uma ideia numa discussão e na capacidade persuasiva, e não no uso da força como forma de poder.

Não ignoramos aqui os avanços na teoria e na técnica da retórica desenvolvidos ao longo da História da Filosofia, mas resguardamos as condições de espaço e tempo, tendo em vista que cada sociedade possui modos de vidas diversos. Por isso, optamos apenas por priorizar a experiência sofisticada no contexto local. Os desdobramentos históricos da retórica mostram o seu valor na qualidade das argumentações e suas potencialidades do Ensino de Filosofia na Ensino Médio.

Obviamente que, se faz sentido a importância do ensino de retórica no Ensino Médio como defendido aqui, há a necessidade de se pensar a formação de professores com condições de desenvolver tal ensino com qualidade dentro das condições dadas. Desse modo, talvez semelhante preocupação com o ensino da lógica, como existente atualmente nos departamentos de Filosofia, devesse ser acompanhada de uma atenção especial para o ensino da retórica. Certamente, o ensino de lógica parece ser condição necessária, mas não suficiente para atingir tal objetivo. Outro cuidado deve ser com a elaboração de materiais didáticos para o Ensino de Filosofia a fim de proporcionar aprendizagens qualificadas de retórica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel A. Júnior, Paulo F. Alberto e Abel N. Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF: MEC, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

LYRA, E. Contribuições da retórica para o Ensino de Filosofia. **Revista Sofia**. Vitória (ES), V. 6, nº. 3, jul/dez. 2017. p. 94-105.

PERELMAN, C. *Tratado da Argumentação*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. *Diálogos II, (Górgias)*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte/MG. Autêntica, 2011.

SILVA. J. M. T. *Retórica e Argumentação no Ensino da Filosofia*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Portugal: 2012.



# HEIDEGGER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARTINS, Leonardo Henrique Morais<sup>32</sup>  
BATISTA, Gustavo Silvano<sup>33</sup>

## INTRODUÇÃO

Martin Heidegger esteve envolvido com o Ensino de Filosofia no decorrer de toda sua vida. Ao escrever livros e ensaios e ministrar cursos e conferências, trouxe importantes contribuições com grande impacto para o pensamento filosófico ocidental, à medida que cunhou um modelo de reflexão alternativa à própria História da Filosofia, pensando em termos metafísicos. Ao retomar a investigação acerca do sentido do ser e da existência do homem, busca evidenciar o aspecto fundamental da relação entre homem e ser, nos termos de uma diferença básica e constitutiva: a diferença ontológica. Tal questão, a investigação da diferença entre a questão do ser e os entes, tema esquecido, aparece para Heidegger em seu exercício de professor de Filosofia na universidade, influenciando, a partir da retomada da questão ontológica, o próprio exercício da docência. Desse modo, o presente texto busca discutir o papel de Heidegger enquanto professor e, por conseguinte, seus desdobramentos na Educação Básica.

Diante de um cenário no qual as práticas pedagógicas encaram a relação entre professores e alunos de forma polarizada, ou seja, inserida estritamente na relação entre professores e alunos, a postura docente de Heidegger surge como uma contribuição na problematização desta relação e, por conseguinte, das próprias práticas pedagógicas. Por isso, não basta mais entender o ensino –

32 Mestre em Filosofia (UFT/2019). Professor de Filosofia no Colégio da Polícia Militar, no município de Palmas – TO. E-mail: leonardoloughan@gmail.com

33 Doutor em Filosofia (PUC-RIO/2013). Professor de Filosofia na Universidade Federal do Piauí e Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT). E-mail: silvanobatista@gmail.com

especialmente o Ensino de Filosofia – como uma questão que se limita à elaboração de técnicas e recursos didáticos, compreendendo o pensamento filosófico na escola exclusivamente como instrumental ou conteudístico.

Dessa perspectiva, é importante recordar a contribuição de Cerletti (2009), à medida que o autor compreende o Ensino de Filosofia como o desenvolvimento de estratégias didáticas para transmissão de certos conteúdos do currículo escolar. Por isso, a partir da prática docente de Heidegger, pensar a docência em Filosofia como um problema filosófico é, conseqüentemente, questionar e refletir acerca do que se entende por ensinar Filosofia. Desse modo, em concordância com Cerletti, compreendemos o próprio ato de lecionar como o primeiro problema filosófico para o professor de Filosofia na Educação Básica, tendo em vista a pluralidade de questões que são colocadas na própria escola. Por isso, é importante compreender o Ensino de Filosofia para além da transmissão de conteúdos filosóficos, caracterizando o exercício da docência como uma atitude essencialmente filosófica, nos termos do exercício do pensamento.

O presente texto busca apresentar Heidegger como professor, trazendo os testemunhos de seus ex-alunos da universidade alemã para, em um segundo momento, discutir a postura e a atitude heideggeriana ao vivenciar a cátedra, no exercício docente que influenciou decisivamente diversos alunos que trilharam caminhos distintos de pensamento.

## 1. UM MESTRE NA ALEMANHA

Heidegger foi professor de Filosofia em diversas universidades alemãs, ocupando-se da atividade do Ensino de Filosofia durante toda a sua vida, mesmo depois de sua aposentadoria. Sua prática docente influenciou profundamente muitos de seus alunos; tocados pelo seu modo de pensar e ensinar Filosofia, desenvolveram caminhos próprios – e em muitos momentos distantes de Heidegger –, influenciando notadamente diversas investigações filosóficas ao longo do século XX. Como diz Safranski (2000, p. 15),

*é longa a história de Heidegger, sua vida, sua filosofia. Nela estão as paixões e catástrofes de todos deste século. Filosoficamente, Heidegger vem de longe. Tratou Heráclito, Platão e Kant como se fossem seus contemporâneos. Chegou tão perto deles que escutou o que não chegaram a dizer e colocar isso em linguagem. Em Heidegger existe ainda toda a maravilhosa metafísica, embora no momento do declínio silente – ou, posto de outra forma, também se pode dizer: no momento que ela se abre para outra coisa.*

Heidegger compreende que a tarefa da Filosofia se encontra na indagação; ou seja, na formulação adequada da pergunta. E sua indagação inicial coloca-se como um retorno a questão do ser, pergunta-chave da História da Filosofia, a partir de um indagador privilegiado, o *Dasein* enquanto modo de ser do homem na perspectiva da questão do ser. Toda sua obra se encaminha em refletir sobre o sentido do ser, insistindo na pergunta em um nível mais básico, esquecido pela própria Filosofia atual. Como afirma Safranski, “a tempestade que perpassa o pensamento de Heidegger – como aquela que milênios depois ainda nos chegam da obra de Platão – não nasce neste século. Vem das eras primordiais, e o que nos deixa é perfeito e como tudo é perfeito volta ao primordial” (SAFRANSKI, 2000, p. 11).



A retomada da questão do ser já indica, no horizonte do pensamento de Heidegger, uma atitude alternativa em sala de aula, já que sua docência se encontra situada em uma época que a fundamentação da ciência se coloca como a questão filosófica principal. Heidegger encontra nas pesquisas de seu orientador, Edmund Husserl, uma nova possibilidade de recolocar a questão, via o projeto fenomenológico. E isso permitiu ao Heidegger repensar sua própria atitude teórico-prática tanto como filósofo quanto docente. Safranski aponta um comentário importante de Hans-Georg Gadamer, um de seus discípulos mais próximos:

O primeiro encontro com seu olhar mostrava que era e quem é: *visionário*. Um pensador que vê. Parece-me ser essa a grande qualidade que sustenta a originalidade de Heidegger em meio a todos os professores de filosofia de nosso tempo [...]. Quando ele expunha em sua cátedra seus pensamentos, preparados minuciosamente e vivamente apresentados até o detalhe, no instante da exposição, ele via o que pensava e fazia com os outros ouvintes também o vissem. Husserl tinha razão quando, nos primeiros anos do pós a Primeira Guerra Mundial, perguntado sobre a fenomenologia respondia: ‘A Fenomenologia – somos eu e Heidegger’ (SAFRANSKI, 2000, p. 14).

A fenomenologia, portanto, aparece como uma via de retomada da questão do Ser. Ao decorrer de sua obra, é estabelecida uma outra forma de pensar, ou seja, uma outra forma de fazer Filosofia, enquanto modo de lidar com a tradição filosófica anterior, diante das questões do tempo presente. E isto era percebido na prática docente de Heidegger. Conforme memória de Gadamer (2007, p. 25):

Lembro-me quando, mais ou menos no ano de 1920, um estudante, com base em extratos de anotações, me contou pela primeira vez sobre uma preleção do jovem Heidegger em Freiburg. O que me foi apresentado me parecia vigoroso, com certeza [...]. Somente mais tarde, ao encontrar o próprio Heidegger, sua voz e a força intuitiva única que emanava da linguagem heideggeriana, comecei a pressentir algo da proximidade dessa linguagem com a coisa da filosofia.

A radicalidade do pensamento heideggeriano estava na tentativa de atualizar a tarefa da Filosofia. O que significou investigar os problemas filosóficos de forma originária e primordial, o que impacta diretamente sobre o humano e sua condição filosófico-histórica:

se nós nos perguntamos [...] qual é a tarefa que permanece para nós todos, nesse caso sempre me parece um pouco cego que as pessoas me perguntem o que ainda temos, afinal, a aprender com Heidegger. Se ao menos pudéssemos aprender com ele! Não se trata aqui de aprender, mas de um saber-fazer. Em todo caso, deveríamos tentar remontar como ele em nosso pensamento as experiências originárias da própria vida, enfrentar as exigências da vida social e política e romper em tudo isso com o academicismo das avaliações e opiniões já prontas e concebidas por meio da liberdade de juízo intelectual — mesmo correndo o risco do próprio erro. Não acredito na linguagem universal da hermenêutica, assim como não acredito em um clima gerado artificialmente para todos os habitantes da terra. Mas acredito que a humanidade pode aprender a partir de suas próprias experiências. Há experiências originárias para os homens em todas as línguas. Todos aqueles que falam uns com os outros ou que falam também conosco sabem venerar o ouvir — assim como saber respeitar e se cor-

responsabilizar por aquilo que encobre o futuro comum (GADAMER, 2007, p. 48).

Heidegger compreende como horizonte refletir sobre a experiência da vida enquanto esfera de uma Filosofia original. Pensar de modo inserido na vida fáctica fez Heidegger pensar a partir da condição básica comum da existência humana. Mesmo realizando diversos caminhos para tratar da questão, Heidegger reforça a necessidade de lidar com uma única questão – o sentido do ser - esmiuçado em diversos percursos e caminhos.

O elogio da origem em Heidegger é ambíguo. Ao mesmo tempo que pretende ser o mestre que lida com a origem, com a atualização do pensamento grego e seus desdobramentos, também quer refundar a Filosofia hoje, de modo originário. Heidegger compreende que o princípio da Filosofia é uma *disposição*, tal como o espanto, o medo, a preocupação, a curiosidade. É a disposição que liga a vida ao pensamento originário. Certa vez, Heidegger iniciou uma conferência sobre Aristóteles com a seguinte frase lapidar: “Aristóteles nasceu, viveu e morreu”. *É essa a contribuição básica de Aristóteles para a Filosofia, o modo como conduziu e pensou a própria vida, à medida que a Filosofia é conduzida pela disposição vital. O homem, enquanto Dasein, tem em sua constituição o modo de disposição: “O Dasein é lançado e o ser evidenciou-se como peso, pois: acaso jamais um Dasein decidiu livremente como ele-mesmo, e jamais poderá decidir se quer entrar no Dasein ou não?”* (SAFRANSKI, 2000, p. 27).

Heidegger compreende a Filosofia como um modo de ser, que lida com a existência do *Dasein*. Trata-se de algo que diz respeito a cada um daqueles que lidam com questões filosóficas. Ou seja, todos nós. E cabe ao professor despertar tal nível de questionamento que, em grande medida, é pré-concebido. Conforme podemos notar no testemunho de Gadamer, podemos perceber o despertar do pensamento originário como uma questão:

O meu primeiro encontro com Heidegger em Freiburg transcorreu de maneira extremamente estranha. Dirigi-me à sala na qual ele tinha o seu horário de atendimento e percebi que havia vozes na sala. Assim, retirei-me e fiquei esperando no corredor. Então, a porta se abriu e uma pessoa foi levada para fora por um homem muito pequeno de olhos pretos. Eu disse para mim mesmo: ‘Que pena, ainda tem alguém lá dentro’. E continuei esperando. Somente depois de um longo tempo procurei escutar de novo junto à porta, não ouvi mais vozes, bati e entrei. O pequeno homem moreno que não correspondia de maneira alguma às minhas expectativas era Martin Heidegger. Quando comecei a conversar com ele e vi os seus olhos, compreendi sem qualquer comentário que fenomenologia tinha alguma coisa em comum com a visão. Nesses olhos não havia apenas perspicácia penetrante, mas antes de tudo também fantasia e força intuitiva. Durou muito tempo até que aprendesse a desenvolver em mim, nos limites de minhas possibilidades, essa força intuitiva fenomenológica que se tornou hoje quase totalmente desconhecida. Naturalmente, passei a frequentar a preleção semanal de uma hora dada por Heidegger sobre ontologia, os pós-seminários oferecidos por ele sobre Aristóteles e sobre ‘Investigações Lógicas’, assim como o seminário sobre o livro sexto da *Ética a Nicômaco* e um seminário aos sábados sobre o escrito de Kant sobre a religião, organizado juntamente com Julius Ebbinghaus. Todos esses cinco cursos foram determinantes e inesquecíveis para mim. (GADAMER, 2007, p. 11).

Gadamer esteve em Freiburg, durante um semestre de 1923, tendo estudado com Heidegger e assistido aulas, seminários e conferências. Segundo ele, o estilo de ensinar do professor Heidegger inesperadamente era munido de uma densidade e energia que o fez pensar que tudo havia estudado até então lhe parecesse como tosco e débil. “[Heidegger] nos cativou a todos. Ele nos ensinou o que pode ser uma aula, e espero que nenhum de nós tenha esquecido” (GADAMER, 1996, p. 40).

Gadamer afirma que decidiu seguir o caminho filosófico sugerido por Heidegger, recomeçando suas investigações como se ele fosse novamente um iniciante, um novo começo no lidar com o mundo fáctico e as questões comuns. O jovem Gadamer relata que, em vários de seus escritos, a terminologia utilizada pelo professor Heidegger possuía um modo de expressão viva do filosofar originário grego, não mais possível de ser atingido com o manejo dos recursos lógicos contemporâneos dos quais o pensamento atual é devedor. Diz Gadamer:

O que Heidegger oferecia era muito mais: a plena entrega de todas as forças – e que força de gênio – de um pensador revolucionário que quase se assustava da ousadia das perguntas que ele mesmo ia formulando com cada vez maior radicalidade, mas ao que a paixão pelo pensamento enchia de tal modo que se transmitia a seu auditório com uma fascinação irrefreável. Quem poderia esquecer a polêmica malévola com que caricaturava as práticas culturais e educativas da época, ‘a mania pelo mais imediato’, o ‘se’ (*man*), o ‘palavreado’[...] (GADAMER, 1996, p. 251).

Segundo Gadamer, o professor Heidegger estava muito distante da figura do docente convencional que, na maioria das vezes, apenas preparava monólogos sobre certas obras. Sua presença em sala de aula produziu um evidente despertar para o pensamento, tendo em vista sua forma peculiar de ensinar. Certamente seu *modo-de-ser* docente diante dos alunos e sua nova forma de questionar os fenômenos contagiava todos seus estudantes. Diz Gadamer (1996, p. 252):

O que ali nos oferecia eram interpretações memoráveis, tanto no que diz respeito à força com que conseguia demonstrar com exemplos o que dizia como no que concernia às perspectivas filosóficas. As aulas de Heidegger faziam que as coisas parecessem tão imediatamente próximas, que chegava um momento em que já não havia modo de distinguir se era ele ou o próprio Aristóteles quem estava falando. Era esta uma das mais profundas verdades da hermenêutica, que começamos a experimentar, e que mais tarde intentei justificar e defender teoricamente.

Hannah Arendt, ex-aluna de Heidegger e pensadora política contemporânea, também relatou as experiências filosóficas vividas com o mestre. Ambos se conheceram quando o pensamento de Heidegger já havia alcançado um ponto de maturidade. Ela dedicou, por ocasião do aniversário de 80 anos de Heidegger, um escrito que possui como referência 1919, ano em que Heidegger tornou-se professor na Universidade de Freiburg. Diz Arendt (2001, p. 134):

O pensamento que se alça enquanto paixão a partir do simples fato do ter-nascido-em-um-mundo e então ‘procurou seguir com o pensamento o sentido que vige em tudo o que é [...] o homem [...] vive porque é uma essência vital; e ele não pensa por causa de um resultado qualquer, mas porque é uma essência ‘pensante’, isto é, meditativa.

Segundo a pensadora, Heidegger se destacava de todo o meio acadêmico por falar sobre a Filosofia enquanto filosofar, pensar a Filosofia em sua historicidade originária e se colocar sempre em um caminhar em busca de um pensamento originário. O mestre não pensava a docência em Filosofia apenas como uma mera preparação para o exercício profissional, mas desde o início está aliado a um modo de ser da pergunta esquecida.

Nesta atividade absolutamente não contemplativa, ele se crava na profundidade. Não para encontrar nesta dimensão – da qual se poderia dizer que não tinha sido simplesmente descoberta antes desta maneira e com esta precisão – um fundamento último e assegurador ou quiçá para trazê-la à luz. Ao contrário, ela vai ao fundo para instaurar caminhos e para estabelecer marcas do caminho. (ARENDDT, 2001, p. 133).

Heidegger cultivava em seus cursos um diálogo intenso, questionando gradualmente, enquanto uma atividade no qual o pensamento supera o conteúdo filosófico, no sentido de articulação do conhecimento histórico-filosófico a partir de questões existenciais. Uma de suas afirmações mais repetidas era a seguinte: “talvez se possa aprender a pensar”. Era uma espécie de novo começo, uma nova dimensão orientada por uma meta e para exercício do pensar. O discurso de Heidegger aliava a vida ao pensamento como algo primordial.

Parece-me que vida e obra nos ensinaram aqui o que é PENSAR e que os escritos permanecerão paradigmáticos para tanto. Paradigmáticos também para a coragem de se arriscar no interior do extraordinário ainda não desbravado de se expor completamente ao ainda impensado que precisa ser peculiar àquele que não se dedicou senão ao pensamento e à sua profundidade (ARENDDT, 2001, p. 140).

Em seus depoimentos, Hannah Arendt afirma um rumor, antes mesmo da publicação de *Ser e Tempo*, acerca de um jovem mestre capaz de chegar e dialogar no mesmo nível dos grandes pensadores anteriores. Heidegger tinha atingido tal popularidade e intensidade no mundo filosófico que chegou a ser chamado de “Rei Secreto da Filosofia”. Após dois semestres de docência, suas aulas chegaram a ter quase 150 alunos que acompanhavam o mestre onde quer ele fosse. Nessa época, era norma existir uma espécie de acampamentos para alunos e professores, nos quais se podia trabalhar de forma diferente e mais próxima dos cursos em sala de aula. O que fez com que a presença e atitude docente de Heidegger influenciasse de forma profunda a existência de muitos de seus estudantes.

## 2. A POSTURA DOCENTE ORIGINÁRIA

Uma das características mais próprias de Heidegger docente, conforme ênfase dada por seus alunos, é uma nova postura diante dos problemas tradicionais da metafísica ocidental. Esse ‘modo-de-ser’ mostra-se de forma notável na primeira conferência que o filósofo ministra logo depois do término da primeira guerra mundial, intitulada “A ideia da Filosofia e o problema da concepção do mundo”.

A intenção de Heidegger sempre foi trabalhar filosoficamente como algo que não está apenas fora de nós mesmo, mas antes um questionamento que está em cada homem – e, por

consequente, em cada aluno - cabendo ao professor traduzir teoricamente um questionamento pré-teórico (ou seja, compreensivo) próprio do ser humano.

Em sua primeira conferência, o jovem professor Heidegger comenta sobre os conflitos filosóficos em voga na cena filosófica na qual estava inserido. Suas reflexões se direcionavam a Max Weber, abordando o caráter científico da Filosofia, no qual Weber afirma que é preciso excluir a posição pessoal do professor, da mesma forma que acontece em todas as ciências.

Porém, Heidegger surpreende a todos ao dizer que não iria parar e limitar seu pensamento apenas nessa concepção weberiana sobre o conhecimento científico e juízos de valor (SAFRANSKI, 2000, p. 127). Sua intenção não é participar do movimento de conciliação entre Filosofia e Ciência ou apenas fazer uma síntese com a Metafísica. Ao invés disso, o jovem professor propõe um projeto ao mesmo tempo simples e ambicioso, seguindo na tentativa de desvendar um novo horizonte na Filosofia, que não precise se fundamentar nessas distinções metafísicas tradicionais, mas colocá-las em questão. Heidegger enfatiza a necessidade de voltarmos à postura primordial do vivenciar o mundo da vida. Toda sua conferência gira em torno desse caminhar em direção à vivência da cátedra de forma fenomenológica e originária.

Os senhores vêm como hábito a esse auditório na hora habitual e dirigem até seus lugares habituais. Os senhores retêm essa vivência de ver os seus lugares ou também podem perceber a minha própria postura: entrando no auditório eu vejo a cátedra. O que é que eu vejo? Superfícies castanhas que cortam em ângulo reto? Não, eu vejo outra coisa: uma caixa, na verdade uma maior e uma menor por cima. De modo algum, eu vejo a cátedra sobre qual eu devo falar. Os senhores veem a cátedra da qual se falará aos senhores, na qual eu mesmo já falei. Na pura vivência também não há – como se diz – nenhum contexto fundador como seu eu visse primeiro superfícies castanhas que se cortam, que depois se apresentam como caixa, como púlpito, depois como púlpito para diversos acadêmicos, como cátedra, de modo que eu cole catedrático na como um rótulo. Tudo isso é interpretação ruim e falsa desvio do olhar puro para vivência. Veja a cátedra de um golpe; não a vejo apenas isolada, vejo o púlpito como sendo alto demais para mim. Vejo um livro sobre ele, diretamente como algo que me estorva... Vejo a cátedra em determinada localização e iluminação, como um fundo... Na vivência de ver a cátedra algo do mundo em torno se apresenta a mim. Esse mundo-em-torno (*Umweltliche*)... Não são as coisas como uma carácter significativo isso, mais o significativo é primário, e se me apresenta diretamente, sem nenhum desvio de pensamento sobre apreender-a-coisa. Vivendo em um mundo em torno, por toda parte e sempre ele me significa tudo tem carácter de mundo (*Welthafi*). (SAFRANSKI, 2000, p. 129).

Heidegger nos chama a atenção para o fato dos fenômenos e das coisas do mundo se apresentarem de forma complexa ao nosso pensamento. Pontuando a necessidade de antes de qualquer coisa dirigirmos nossa atenção para a própria atenção. O conceito de vivência primordial assume um sentido complexo e marcante, é como se ele nos mostrasse a percepção como ela se realiza no mundo, além das teorias e opiniões estabelecidas.

Devemos assim concentrarmo-nos e conscientizarmo-nos sobre como as coisas acontecem quando as encontramos no mundo. Esse encontrar-se é a própria vivência e deve se tornar transparente para nós mesmos. Ele prossegue dizendo que a postura científica é objetivante, pois

desaparece a significação primária do mundo-em-torno (*Umweltliche*); a ideia de um sujeito neutro que defronta com um objeto e dele tira sua definição não é suficiente para entender toda a complexidade da vivência primordial da cátedra. Dessa forma, começa a ficar claro o caminho que Heidegger pretendia percorrer, o caminho que inicia com a visualização da diferença própria da relação sujeito e objeto em toda tradição metafísica. Ele não chega a citar nomes, mas naquele momento ele estava se referindo a grande parte da literatura histórico-filosófica ocidental e também a seus colegas professores, influenciados unicamente pela metafísica tradicional.

Já é espantoso como Heidegger sabe nos prender nessa proximidade da vivência do em-torno. Deve ter acontecido com os universitários daquele tempo o mesmo que hoje a nós, que somos atraídos para dentro desse pensar; mas então vem o instante em que esfregamos os olhos, admirados; e indagamos: alguma coisa passou aqui, mas o que me interessa essa vivência de cátedra? Karl Jaspers formulou de maneira marcante essa experiência com o filosofar heideggeriano em suas notas sobre Heidegger, que acumulou desde os anos vinde e na ocasião de sua morte estava disponível sobre sua mesa de trabalho. Jaspers sobre Heidegger: ‘Entre os contemporâneos é o mais excitante pensador, imperioso, coercitivo, misterioso — mas depois nos larga vazios’. (SAFRANSKI, 2000, p. 135).

Heidegger pretende mostrar, nessa primeira conferência, como habitualmente não nos abrimos para a riqueza da vivência fenomenológica imediata. O pensador utiliza a natureza da cátedra para demonstrar um exemplo para repensar qualquer problema filosófico, pois o verdadeiro filosofar exige uma postura que de o devido valor a essa atenção primordial, isso vale tanto para objetos quanto para situações existenciais. Seu método constitui na exclusão de qualquer método tradicional de abordagem teórica, para compreensão da situação assim como ela é dada, antes mesmo dela se tornar tema de investigação e reflexão.

A consciência-do-eu já é uma refração. Percepção e vivência não começam com o ‘eu’; o ‘eu’ só começa quando a vivência se abre uma brecha. Perco o contato imediato com situação; algo se escancara. Ou para usar de outra imagem; vejo os objetos através da vidraça; só vejo a mim mesmo se essa vidraça não estiver mais bem transparente, mas emitir reflexões. Heidegger quer uma atenção que compreenda imediatamente o ser-dado de uma situação. Trata-se de algo intermediário entre a manifestação expressiva de uma situação vivenciada de um lado, e de outro lado um falar distanciador, objetualizador, abstraente, a respeito disso. Trata-se de uma autotransparência da vida em seus respectivos momentos. (SAFRANSKI, 2000, p. 136).

Existe uma relação entre a vivência imediata e a sua objetivação que Heidegger caracteriza como um processo de desvitalizar: a unidade da situação que se desfaz. Através de uma postura teórica podemos analisar a cátedra como sendo, por exemplo, marrom, marrom é uma cor, cor é um tom de percepção legítimo; dado de percepção e resultado de processos físicos, são causas primárias.

Esta concepção está presente na condição de mundo das Ciências Naturais modernas. Essa concepção tradicional das ciências cai no erro da redução analítica. Heidegger quer voltar aos gregos e ao seu espanto perante o mundo; para ele, o espanto diante de algo pode nos ligar



a qualquer vivência de mundo, nele está presente à autotransparência fenomenológica. Como podemos notar no depoimento de Safranski (2000, p. 140):

‘não há dúvida’: trata-se aqui da iluminação fenomenológica de uma experiência que em sua simplicidade é ao mesmo tempo mística presumindo que se escolha uma característica do místico a dúbia frase de Wilhelm Wundt: ‘Por toda parte é próprio da mística rever o conceito na contemplação’. Contemplando a cátedra posso perceber o milagre de que eu sou e de existe todo um mundo que se dá para mim. No espanto pelo enigmático que se quer algo exista vive uma problematidade que pode ser saciada por nenhuma uma resposta possível, pois toda resposta que explica o que com um porque entra no infinito regresso: e cada porque pode ligar mais um porquê.

Observa-se que a experiência originária grega do espanto é oposta a atitude teórica das ciências modernas.

### 3. A CONTRIBUIÇÃO HEIDEGGERIANA AO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O cenário educacional atual está cada vez mais marcado por práticas educacionais que buscam respostas rápidas e pragmáticas para o Ensino de Filosofia. Tudo isso para adequar a docência de Filosofia ao contexto instrumental contemporâneo. Nesse contexto, a questão do Ensino de Filosofia se encontra em um domínio técnico voltado apenas para a formação profissional ou para o exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, prevê como objeto principal da Filosofia, na Educação Básica, a formação para cidadania. A Filosofia se vê assim levada a mostrar sua utilidade, sendo trabalhada como mais uma disciplina no currículo escolar. Essa forma pedagógica de lecionar só tende a reproduzir uma atitude vazia de sentido e significado. O foco passa a se concentrar em conteúdos filosóficos específicos, que são situados na História da Filosofia quase sempre de forma cronológica, com pequenos aprofundamentos em alguns pensadores e questões preestabelecidas. Como afirma Cerletti (2009, p. 53),

é essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos pensar o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filosofa que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela.

Dessa forma, é necessário que a Filosofia retorne, em alguma medida, ao sentido originário do pensar; e isso só será possível se existir uma reflexão sobre como o professor deve se portar em sala de aula diante de seus estudantes. Pensa-se aqui uma atitude docente que tenha como foco principal o exercício do pensar, uma postura docente que possibilite o aluno interpretar a Filosofia de forma diferente e única. Diz Cerletti:

Construir o problema filosófico ‘ensinar filosofia’ requer aceitar que se trata de uma questão de conceito e não apenas, ou simplesmente, de estratégias de ensino, de didática ou de metodologia. Levar ao conceito ou ensinar filosofia exige, por sua vez, reconhecer que as estratégias didáticas teriam um valor relativo diante

das posições filosóficas que terão de ser assumidas, e poderão variar ante as diferentes decisões tomadas perante ‘ensinar filosofia’. (CERLETTI, 2009, p. 79).

Por isso, torna-se vital que o futuro professor analise de forma crítica a situação atual do ensino na Educação Básica, como forma de pensar os próprios limites e possibilidades de seu ofício profissional. Para Heidegger, a filosofia grega era cultivada pelos filósofos com seus discípulos de forma radical e única; porém o mundo moderno, ao tornar a Filosofia uma disciplina institucionalizada, fez com que ela perdesse seu caráter originário adquirindo uma dimensão estatal e instrumental das práticas científicas. A pergunta sobre o que seria ensinar Filosofia acaba sendo esquecida ou se torna apenas uma preocupação secundária. A institucionalização do Ensino de Filosofia acaba por limitar sua *práxis* aos prazos determinados para se trabalhar os conteúdos programáticos do currículo.

Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos ‘saberes filosóficos’; ou sem responder, univocamente, que é filosofia? Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-política do contexto é requerida; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. [...] Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque, em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode – ou se deve – fazer em nome da filosofia. (CERLETTI, 2009, p. 7-8).

O exemplo de Heidegger nos mostra que é preciso que o professor adote uma posição e um ponto de partida que esteja em consonância como o seu próprio perfil e com a sua forma de viver e refletir sobre o Ensino de Filosofia. Através de sua própria autenticidade o professor terá as condições necessárias para iniciar o exercício do pensar originário. Essa atitude deve possuir um olhar sempre problematizador sobre cada questão a ser trabalhada. Caso contrário, o docente irá apenas reproduzir as práticas pedagógicas do senso comum e não avançará em seu ofício, que é fazer com que o aluno do Ensino Médio tenha a capacidade de realizar, por ele mesmo, a experiência do pensar filosófico originário.

Como vimos nos relatos dos ex-alunos de Heidegger sua postura e atitude docente se baseava no filosofar como o objetivo central do Ensino de Filosofia. Esse filosofar se desvela quando o professor faz brotar no aluno o desejo pelo saber, o desejo em seguir um caminho que leva a uma reflexão meticulosamente organizada. A atitude heideggeriana em sala de aula incentivou de forma notória o interesse ao pensar a Filosofia como algo novo, conforme vimos em sua vivência na cátedra. Ao utilizar uma linguagem única e peculiar, o filósofo conseguiu transmitir algo que ligava a realidade aos seus estudantes, o que contribuiu genuinamente para o interesse dos mesmos para trilhar o caminho originário do pensar grego.

Ensinar filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém ‘aprenda’ a ser ‘um filósofo’, ao menos do modo como o professor o deseja. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um ‘amor’. Talvez, a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja ‘contagiosa’, e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor. (CERLETTI, 2009, p. 38).

Henry Giroux afirma que as práticas docentes são o principal tema a ser discutidos pelos futuros professores. Ele defende o argumento que os professores devem ser compreendidos

como intelectuais transformadores e a autonomia dos mesmos direcionam uma educação que contemple o todo e não somente uma parte do processo educativo que é delimitado pelo currículo escolar. “A docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico, está aí um núcleo para ser debatido porque as instituições com atribuições nos transformam em técnicos” (GIROUX, 1999, p. 166). A educação atual está sobre o domínio da técnica e procura apenas responder as necessidades do mercado se afastando do seu pensar originário grego.

O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz (CONTRERAS, 2002a, p. 102).

Já a postura docente de Heidegger tem como foco central possibilitar novas concepções de educação e existência, sua característica pedagógica busca um conhecimento educacional, analisando pela existência fenomenológica do professor. Ela pensa o homem em sua individualidade e não apenas o homem social e técnico, nasce em sua atitude uma possibilidade de pensar a educação de forma originária.

Atualmente alguns educadores buscam rever suas posições pedagógicas à luz da fenomenologia e do existencialismo (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty). [...] registrei de modo explícito essa diferença matriz ao afirmar que a referida concepção admite a existência de formas descontínuas de educação [...] na medida em que, em vez de considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o rito vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; [...] Acontecem independentemente da vontade ou da preparação. Tudo ao que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade. (KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 72)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Heidegger nos permite pensar o Ensino de Filosofia na Educação Básica através de um caminho que rompe com perspectiva puramente técnica, para um pensar o filosófico da educação. Sua compreensão está intimamente ligada à experiência do mundo, pois é como ser-no-mundo que o *Dasein* pode dar sentido a sua existência e ações. Assim, o espaço escolar se torna um lugar aberto que pode ser visto como possibilidade e desvelamento de nossa própria existência.

O agir pedagógico passa pela experiência do mundo. A educação é uma construção que se desvela na sua cotidianidade, ou seja, na íntima relação entre aprender e ensinar. A contribuição heideggeriana está no fato de pensar o ser humano como algo que não é estático, mas que está sempre se reinventando e cheio de potencialidades. Por isso, afirma a educação nas relações cotidianas, em que podemos encontrar as possibilidades para o desvelamento e o sentido do ser. Na sala de aula se encontra um aberto para vivermos e desenvolvermos o ofício docente de forma autêntica e originária.

Por isso, é importante que os futuros professores de Filosofia sejam apresentados às questões educacionais contemporâneas e que possam contribuir para a possibilidade de uma nova reflexão

sobre a atitude docente, assim como as condições básicas que os alunos estão inseridos. Esse exercício filosófico é fundamental para o docente adquirir um novo olhar crítico sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois nunca é tarde para o recomeço do questionamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. *Correspondência 1925/1975*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

CONTRERAS, J. D. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GADAMER, H-G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Mis años de aprendizaje*. Barcelona: Herder, 1996.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1999.

HEIDEGGER, M. *Discurso do reitorado*. Escritos Políticos. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ser e Tempo*. 3ª. Ed. Tradução Maria Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: 2002.

\_\_\_\_\_. *O fim da Filosofia e a tarefa do pensamento*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a Educação*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.

SAFRANSKI, R. *Heidegger - um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

STEINER, G. *As ideias de Heidegger*. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1982.

# DELEUZE, A EXPERIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Edinho Benésio dos Santos<sup>34</sup>

PIMENTA, Alessandro Rodrigues<sup>35</sup>

## INTRODUÇÃO

Em tempos de crise, especialmente políticas, ou de diversas formas de fascismo, a Filosofia e seu ensino são, não raras vezes, atacados. Não se trata de ataques teóricos ou divergências conceituais. Isso faz parte do próprio fazer filosófico e o enriquece. Acrescente-se que de modo mais amplo, a Educação e a Ciência, em tempos atuais, tornam-se empecilhos ou pelo menos incômodos ao poder estabelecido.

Não se pode negar que, dentre as idas e vindas do Ensino de Filosofia no currículo brasileiro, a legislação de 2008, Lei nº. 11.684, foi um ganho institucional. Entretanto, os últimos anos foram e são claros sobre como esta disciplina se encontrava frágil nos currículos e nas grades curriculares no Ensino Médio ou na primeira fase da Educação Básica. Alguns perguntariam, para além da Filosofia: qual o lugar das Humanidades? Para se formar um sujeito cuja função é apertar um parafuso, qualquer discussão teórica pode parecer algo, ou mesmo, um deleite. Tais pensamentos são frutos de modelos de Educação, em que a autonomia, a hermenêutica ou a desconstrução não são bem-vindas. De alguma maneira, instalam-se aspectos da barbárie. O Ensino de Filosofia resiste e se resignifica, desterritorializa-se. Criam-se fendas, zonas de fuga. É nessa perspectiva que o pensamento de Deleuze coloca a possibilidade de um Ensino de Filosofia, filosófico.

## 1. A FILOSOFIA ATRAVÉS DA HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO MÉDIO

Toda trajetória filosófico-literária de Deleuze leva em consideração o modo pelo qual se atribui uma importância grandiosa à História da Filosofia. Com isso, o saber passa a ser construído a partir de uma análise sistemática de vários pensadores, buscando em todos eles, elementos que ajudam os alunos a pensarem e articularem com mais afinco as questões filosóficas. A fa-

34 Mestre em Filosofia (UFT/2019). Professor no Instituto Federal do Tocantins, Campus de Colinas do Tocantins. Bolsista CAPES. E-mail: [benesio@hotmail.com](mailto:benesio@hotmail.com)

35 Doutor em Filosofia (Universidade Gama Filho/2008). Professor no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e Membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (Anpof). E-mail: [pimenta@mail.uft.edu.br](mailto:pimenta@mail.uft.edu.br)

miliaridade com os textos dos filósofos leva os estudantes a querer superá-los no exercício livre e necessário para o pensamento. De modo semelhante, é o que se deve buscar no Ensino de Filosofia no Ensino Médio, considerando sua história para poder realizar grandes prodígios. Assim, “há diversas razões que nos levam a pensar que o Ensino de Filosofia faz parte da própria filosofia” (KOHAN, 2002, p. 25). Tais razões no pensamento de Deleuze se justificam pelas contribuições que os pensadores deixaram na história do pensamento filosófico.

Que os textos clássicos da filosofia constituem base para a reflexão e o debate filosóficos é uma conclusão incontestável, sobretudo na fase da formação. O texto tem uma inquestionável dimensão pedagógica. A familiarização com abordagem sistemática dos textos com o intuito de uma leitura consistente é mediação valiosa no processo formativo. (SEVERINO, 2009, p. 29).

O que se busca no processo formativo são elementos a partir dos quais é possível articular melhor uma forma de saber filosófico. Por isso, o que importa é estudar os mais diversos autores da Filosofia e, ao mesmo tempo, fomentar seus empreendimentos no processo de ensino/aprendizagem dos alunos no Ensino Médio, buscando mostrar as contribuições que os filósofos deixaram na história, sem restringir o pensamento na tentativa de produzir uma filosofia nova, levando em consideração a realidade em que os indivíduos estão inseridos. A aprendizagem diz respeito àquilo que o sujeito é capaz de externalizar por si mesmo. A Filosofia, em si, contribui com o sujeito no seu processo formativo. Ela é uma ferramenta por meio da qual a aprendizagem pode ser desenvolvida.

Diante disso, os professores podem criar condições para corroborar, a partir dos textos trabalhados em sala de aula, com a experiência do fazer filosófico. Os professores devem saber criar estratégias, separar dicas e boas práticas para ajudar os alunos no processo de problematização da aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que os alunos sejam tocados pela sensibilização, seguido pela investigação e a possível construção do conhecimento ainda no Ensino Médio. É nessa dinâmica que acontece a filosofia de Deleuze.

A partir da análise da História da Filosofia é possível despertar certas habilidades nos adolescentes, para que possam fazer do contexto em que estão inseridos um lugar de construção de uma Filosofia como uma disciplina instigadora e comprometida com a realidade. Cada contexto é carregado por uma gama de questões que precisam, de alguma forma, serem articuladas e tematizadas. A História da Filosofia é indispensável para que os alunos do Ensino Médio construam uma imagem do pensamento a partir da mesma, sem desconsiderar o contexto histórico social, do qual muitas vezes são partícipes. Fazer Filosofia para Deleuze é partir de experiências reais dos indivíduos. O conceito de imagem em Deleuze aparece com mais frequência em suas obras “O que é Filosofia?”, “Proust e os signos”, “Diferença e repetição” e “Conversações”. Nestas três últimas aparece a imagem enquanto imagem de pensamento, mas aparece também como imagem cinematográfica. As imagens são virtualidades que possibilitam pensar o mundo.

Deleuze diz algo muito semelhante em diversos textos. A história da filosofia é, para o filósofo francês, uma referência inevitável, insubstituível do fazer filosófico, mas, ao mesmo tempo, tem sido constituída uma imagem do pensamento a partir dela, imagem que chamamos *filosofia* ou *história da filosofia*, que impede que as pessoas pensem (KOHAN, 2002, p. 30, grifo do autor).

É um grande desafio estabelecer uma didática que percorra todas essas etapas para se pensar a Filosofia como um saber em construção. Esse desafio implica justamente em rever



certos posicionamentos da tradição filosófica. A História da Filosofia é fundamental como ferramenta que possibilita constantemente avaliar o que foi produzido em vista de ir além do que está posto como verdade. Como seres históricos, os indivíduos são constantemente instigados a pensar numa nova formação para saber enfrentar um novo mundo que sempre aparece.

Com Nietzsche, Deleuze parece ter descoberto um novo modo de fazer Filosofia, aquela que brota do acaso, como uma força avassaladora, que destrói e constrói ao mesmo tempo. “Graças a Nietzsche, descobrimos o intempestivo como sendo mais profundo que o tempo e a eternidade: a filosofia não é filosofia da história, nem filosofia do eterno, mas intempestiva [...], isto é, contra este tempo, a favor, espero, de um tempo que virá” (DELEUZE, 2014, p. 38). A História da Filosofia é importante como devir (como enfrentamento do real), que não carrega consigo nenhuma pretensão de abstração e universalização, que não quer legitimar um pensamento hegemônico a partir de valores instituídos, pois “o que importa, nessa maneira de ver a história, é que não há uma verdade universal sobre os acontecimentos, não há consensos” (MOSTAFA; CRUZ, 2009, p. 81).

Ao retomar Nietzsche, Deleuze busca, de certa forma, fugir de um modelo meramente reprodutivo do saber, com o cuidado de não restringir a Filosofia a uma perspectiva histórica. Com efeito, quando se toma os textos dos filósofos como objeto de estudo, o que o sujeito faz é uma investigação, por entender que ninguém parte do nada para pensar a construção de conceitos. Seguindo esta perspectiva, “poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo” (CERLETTI, 2009, p. 12).

A filosofia de Deleuze aponta sempre para uma construção conceitual. O conhecimento não é contemplação, reflexão, comunicação, mas construção a partir de um plano de imanência. Criar conceitos é conseguir fazer conexão, relação com experiências singulares e a História da Filosofia abre horizontes para o pensar, assim como possibilita estabelecer certas relações ou conexões no âmbito do conhecimento.

Para Deleuze, os estudantes de Filosofia ficam na esfera do retrato por algum tempo, e somente depois criam conceitos. Existe uma apreciação dos estudantes com aquilo que fora produzido por filósofos anteriores: “Como em tudo que se faz é preciso trabalhar muito, antes de abordar alguma coisa, acho que a Filosofia tem um papel que não é apenas preparatório, mas que vale por si mesmo. É a arte do retrato na medida em que nos permite abordar alguma coisa.” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 43). Como arte do retrato, ela deve buscar uma perspectiva a ser gerada, um caminho novo a percorrer, que trará as marcas de um saber filosófico. Nietzsche apresenta um verdadeiro modo genealógico de fazer Filosofia que exige um mergulho no passado em vista de produzir uma Filosofia com mais criatividade e profundidade. A palavra profundidade não pode ser confundida como uma busca pela questão essencial. Deleuze questiona as ideias de fundamentos e essência e começa a pensar um saber pela superfície. Com isso ele transcorre a história em vista de fazer uma filosofia do agir. Perquirir o pensamento dos filósofos antigos é importante para identificar seus rastros, suas pegadas. Se cada filósofo deixou na história sua assinatura, estudá-los é levar em consideração imagens a serem tematizadas.

Textos de outros filósofos ajudam na criação de algo novo (conceitos). Para tanto, Deleuze não estabelece um método para fazer Filosofia, mas busca entendê-la como uma disciplina criadora. “Não existe método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adiestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo indivíduo” (DELEUZE, 2000,

p. 278, grifo do autor). É difícil definir a palavra *Paideia*. Talvez é possível traduzi-la como cultura, sendo esta constituída de vários elementos. Na sociedade grega, *paideia* significava formação do homem grego ou do cidadão. Essa palavra é usualmente citada por alguns filósofos para falar de formação do homem, podendo ser pensada como ensino integral do mesmo. É importante pensar isso no contexto do Ensino Médio.

Deleuze valoriza constantemente a História da Filosofia como fontes para o pensar. Não se trata de pensá-la como um conjunto de fatos ou relatos e reproduzi-los no âmbito do saber. Ademais, é importante colocar a questão do problema como algo que precisa ser articulado, de modo a fazer da Filosofia um conhecimento que vá além do senso comum. Os problemas podem ser oriundos de várias situações, partindo inclusive de algo (pré)filosófico. Essa experiência pode levar os alunos no Ensino Médio a entender melhor o fazer filosófico. O importante não é colocar em primazia a História da Filosofia, mas o filosofar. O viés histórico filosófico é fundamental não no sentido de comunicar apenas os intelectuais europeus, uma ideia que permeou os estudos filosóficos no Ocidente.

A tradição filosófica do ocidente foi hegemonzada por uma tendência que teve grande repercussão inicial a partir de Parmênides e depois na filosofia platônico-aristotélica. Trata-se da afirmação da identidade e da classificação dos seres. Ao longo da história buscou-se definir a identidade de Deus, da alma, do mundo, das coisas como um todo, cogitando uma grande ordem a reger o universo. (GONTIJO, 2008, p. 52).

A grande façanha que foi expandida no Ocidente é de que a Filosofia só pode “respirar” ares eurocêntricos. Essa ideia ainda persiste devido a um pensamento subalterno que fora desenvolvido no Brasil até o século XX. Contra isso, o próprio Deleuze contribui para dizer que o solo europeu parece não ser o único lugar onde acontece a produção filosófica de saberes. A Filosofia pode falar de diversas formas e línguas. É preciso que, nos tempos atuais, a Filosofia seja também uma criação, e tal criação não possui um espaço delimitado.

Por mais transformações que tiveram ao longo da história, é impossível pensar certos conceitos que não tenham nenhuma relação com a origem da História da Filosofia no Ocidente. A História da Filosofia, para Deleuze, não consiste em tomar para si conceitos de outros filósofos: “Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico” (DELEUZE, 2013, p.14). Para fugir dessa lógica, o filósofo deve colocar problemas por sua conta. Édipo é um termo que aparece com frequência nas obras de Deleuze. Trata-se de uma palavra oriunda da mitologia grega, do mito “Édipo Rei”. Para Deleuze, Édipo é uma forma utilizada pela psicanálise para explicar a realidade, uma técnica que possibilita apenas um conhecimento representativo. Está ligado a uma crença e tem caráter transcendente.

Nota-se que a História da Filosofia, com seus conteúdos e objetivos, ajuda a refletir sobre o conhecimento filosófico antigo na atualidade, incorporando elementos sempre novos. Não se trata de um pensamento anacrônico. “A este respeito, podemos, desde já, levantar a questão da utilização da história da filosofia. Parece-nos que a história da filosofia deve desempenhar um papel bastante análogo ao da colagem numa pintura. A história da filosofia é a reprodução da própria filosofia” (DELEUZE, 2000, p. 39). É preciso entender que a reprodução da Filosofia não significa a reprodução dos filósofos anteriores. Antes, refere-se a um novo estilo de fazer

Filosofia que não aceita certos confinamentos. Para Deleuze, a reprodução filosófica acontece como intuição da diferença, conceito que atravessa toda sua filosofia. Espera-se que, através da História da Filosofia, os estudantes sejam despertados e aprendam a produzir conhecimento como sujeitos criadores. O conceito de diferença está vinculado a ideia de singularidade, de algo sempre novo pensado a partir de vários acontecimentos. A diferença é pura, pois se manifesta na repetição do novo e não como um princípio lógico da identidade.

Doravante, esse modo de pensar pode trazer uma novidade para o conhecimento. Neste caso, não se pode dizer que a Filosofia deve ser uma atividade exclusiva dos gregos, ou mesmo, uma atividade exercida somente pelos alemães e franceses. A Filosofia não tem um território exclusivo para seu acontecimento; ela é um pensamento heterogêneo. Território em Deleuze não é um lugar do ponto de vista geográfico, algo estático, que está aí, mas uma condição de pensar o conhecimento em constante fluxo. A Filosofia, dentro desta perspectiva, seria um acontecimento no mundo. O acontecimento se passa no tempo, na realidade imanente. O acontecimento é puro devir, sem significação enquanto entidade plena. O acontecimento não se dá de uma vez por todas, se promove diante de encontros com a realidade que força o pensamento.

Segundo Deleuze: “Creio que os grandes filósofos são sempre grandes estilistas. E, embora o vocabulário em filosofia faça parte do estilo, porque implica ora invocação de termos ordinários, o estilo é sempre questão de sintaxe” (2013, p. 208).

O professor não assume a tarefa de quem sabe tudo e o aluno não tem a pretensão de ser imitador, pois “aprender é encontrar-se com o outro, em si mesmo. Por isso, o professor que ensina com vistas a um modelo a imitar nada ensina. Não só não ensina; atrapalha a aprendizagem, pois não há aprendizagem quando há reprodução do mesmo” (KOHAN, 2002, p. 35). Os alunos no Ensino Médio precisam se debruçar sobre os problemas ventilados por alguns autores. Mas isso deve acontecer não no nível de imitação, mas de ampliação das discussões filosóficas.

Essa maneira como Deleuze lida com a Filosofia, aponta, ainda que indiretamente, para um ensino que exige um filosofar árduo, sempre com certa abertura para uma nova linguagem neste contexto, dando margem de que tal pensamento de modo algum representa um conjunto de proposições em vista de afirmar uma verdade como imperativa. A verdade possui um caráter mutável na filosofia Deleuziana, de modo a reconhecer a importância da leitura de alguns pensadores como Hume, Espinosa, Leibniz, Immanuel Kant, Nietzsche, Bergson e Kierkegaard. A reflexão de Deleuze sobre tais pensadores (suas obras e sobre os mesmos) contribuiu na escrita deste texto, ilustrando assim, como é salutar, esse resgate de personagens conceituais para fazer Filosofia. Sendo assim, o filosofar é contínuo.

## 2. OS IMPASSES PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIA AO DOGMATISMO

Em Deleuze é possível fazer a velha pergunta já presente em outras formas de pensar: como acontece o conhecimento? Deleuze quer entender porque os filósofos e até os não filósofos olham o mundo com a preocupação de guardar ou conservar uma identidade permanente no ser. A pretensão é que a imagem do pensamento não seja uma condição para determinar como se deve pensar. Essa imagem dogmática do pensamento como pressuposto para o fazer filosófico é desconstruído por Nietzsche.

Para Deleuze, o intuito é pensar a Filosofia para além da reconhecimento e representação. Uma imagem moral e dogmática do pensamento não possibilita a criação. Não se trata de uma volta ao senso comum, pois este também é criticado por ser apenas uma crença, um conhecimento que requer concordância. Não existe em Deleuze a ideia de que o sujeito já sabe como se pensa. Conquanto, a crítica deleuzeana pode englobar a gramática naturalizada, que tenta mostrar as coordenadas necessárias para o desenvolvimento do pensamento. As armadilhas da gramática acabam aprisionando o sujeito no ato de pensar. Essa ideia tem muita força no âmbito da sala de aula, quando a preocupação é buscar uma concordância da faculdade de pensar em vista de atestar uma verdade objetiva. Adequar o pensamento a determinadas teorias foi por muito tempo a façanha da Filosofia, bem como determinar o que cada estudante deve pensar como verdade.

Essa ideia de pensar o verdadeiro no Ocidente começa especialmente com a filosofia socrática e platônica, na qual a razão passa a ser o critério para atestar o que pode ou não ser descartável como conhecimento legítimo. Depois de Sócrates e Platão, Aristóteles apenas segue um caminho diferente, mas com a pretensão de determinar o verdadeiro. Por isso, “se Platão é o grande fundador da representação, quem instaura ‘o maior erro’ é Aristóteles, que é o seu grande Organizador; é ele que, por intermédio das categorias e da ‘diferença específica’, confere à representação sua estrutura orgânica e a estende sobre o mundo” (LAPOUJADE, 2015, p. 48-49). Não é sem razão que Gontijo chama à atenção que a reprodução da tradição pode se tornar dogmática, até orientando as perguntas, ainda mais as respostas (GONTIJO, 2008, p. 116). Deleuze, em muitos momentos, assim como Nietzsche, criticam um pensamento que despotencializa o homem, impedindo-o de criar, de inventar no cenário da Filosofia. O pensamento moralizante, ao invés de orientar o indivíduo no processo do conhecimento, acaba por condicioná-lo, tornando-o adaptado com o que é visto e pensado.

Todavia, Deleuze é bastante atento ao falar de uma nova configuração dentro da Filosofia. O novo saber consiste num olhar mais atento para aquilo que foi rejeitado no processo de ensino da Filosofia, uma vez que “a filosofia tem de ser capaz de contagiar em seu próprio movimento, de fazer com que as ideias e as mentes movam-se, como os corpos quando se agitam ao ritmo da música popular que os invade” (LARRAURI, 2009, p. 13). Não se trata de reproduzir o saber. A proposta de Deleuze é libertar o discurso filosófico de uma tradição que tenta se afirmar sempre como verdade. Uma filosofia da representação não contribui para refletir efetivamente a sociedade, mas impõe uma gama de conteúdos a serem absorvidos. Eventualmente, a Filosofia deve rejeitar esse tipo de comportamento.

Quando a filosofia da representação tem primazia no âmbito do ensino, é difícil provocar nos alunos do Ensino Médio o ensejo por uma educação que os despertem para perceber toda essa complexidade do mundo, um mundo que precisa ser observado, investigado e questionado. Isso implica que “entre todas as coisas que causam perplexidade neste universo, nada é mais enigmático que nossa própria família e o desconcertante regime que seus membros seguem e buscam impor àquele que é recém-chegado” (LIPMAN, 1995, p. 23). Essa reprodução do real não possibilita nada em termos de construção.

É difícil para alunos do Ensino Médio pensarem para além daquilo que está contido nos livros didáticos. Difícil ainda é fugir dessa lógica da filosofia da representação. Por isso, pensar filosoficamente é um verdadeiro desafio para aqueles que entendem que o Ensino de Filosofia é um mergulhar na própria imanência e encontrar questões que podem se tornar problemas filosóficos.

Na obra “Mil platôs”, escrito em 1980, Deleuze faz duras críticas quando no ensino são colocados problemas, mas sem se perguntar o porquê. A ideia básica consiste em transmitir o conhecimento numa visão instrumentalista-mecanicista. Percebe-se que “a professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 11-12). O ensino funciona como um conjunto de mandamentos que, por sua vez, não tem um caráter de criticidade. Trata-se de uma linguagem imposta no sistema de ensino. A linguagem funciona como um mecanismo pré-estabelecido nesse contexto, ou seja, como um instrumento apenas de recordação: “Quando se escreve, sabe-se que uma língua é, na verdade, um sistema que está longe do equilíbrio, é um sistema em perpétuo desequilíbrio” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 84).

Deleuze contrapõe um sistema ordenado com um modo criativo em variação de fazer Filosofia. Além disso, analisa o modo como alguns filósofos estabelecem critérios de que dificilmente falharão na busca pelo conhecimento verdadeiro. Essa forma do filósofo já ter a *priori* os princípios constitutivos do conhecimento descarta qualquer possibilidade de pensar algo do ponto de vista da criação ou da invenção. Se por um lado, a razão pode criticar a si mesma, por outro, também pode instrumentalizar o exercício da Filosofia. O que se vê é a força da filosofia da representação agindo praticamente em toda a história do Ocidente. O grande problema quanto a isso é a promoção de um pensamento dogmático (DELEUZE, 2003, p. 102-103). É importante esclarecer que Deleuze reconhece que a reconhecimento aparece de alguma forma na vida humana. Seu intuito é não tomar a reconhecimento como critério exclusivo para pensar o conhecimento. A reconhecimento pode levar o sujeito a permanecer num método que tem uma função meramente de reconhecimento, provocando o empobrecimento do pensamento. Com Deleuze, pode-se dizer que a reconhecimento é diferente de pensar. “O pensamento da reconhecimento encontra, para Deleuze, sua finalidade nos valores estabelecidos, que preferem os hábitos, os costumes, sem nenhuma forma de questionamento” (BRITO; RAMOS, 2014, p. 187).

Deleuze é bastante crítico em relação à Filosofia concebida do ponto de vista da reconhecimento, lembrada e representada como um conhecimento fiel da realidade. Essa imagem ortodoxa do pensamento é um retorno àquilo que a Filosofia sempre colocou em xeque: a *doxa*. Essa crença naquilo que já está posto não leva a Filosofia à criação. Não há fluxo no pensamento quando o que se busca é relembrar. De modo semelhante, não existe um método para Deleuze que possa garantir um movimento na Filosofia quando apenas se busca desvelar o que já está posto. Toda tentativa de recordação é falha frente ao pensamento com pretensões de construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da Filosofia, o ato de filosofar esteve em proximidade com seu ensino. O que se apresenta como uma evidência é a História da Filosofia como condição para o filosofar, mas não se trata de um conhecimento total da História da Filosofia. Tal história nos insere em uma tradição, que nenhum estudioso ousou negar, o que difere de discordar de teses ao longo dos séculos. Ao discordar de uma tese ou propor uma outra, a História da Filosofia já está inserida neste processo. Nisso, o pensamento de Deleuze nos mostra que estudar a História da Filosofia colabora para se pensar o presente. A sensibilização possui uma importância fundamental, pois sem ela, dificilmente um professor conseguirá atingir seus objetivos didáticos. A sensibilização pode partir do não-filosófico, pode partir de algo alheio à História da Filosofia,



mas se bem conduzida, chegará à História da Filosofia. Não se trata de olhar para o passado e colocar perguntas, cujas respostas já temos. Trata-se de uma história sempre viva. Não seria injusto afirmar que a Filosofia é sempre contemporânea. Ela possui a potencialidade de colaborar na reflexão problemas atuais e sempre se ressignifica. Não é relativismo. Conhecer o que se defendeu, em determinada época, potencializa as reflexões atuais.

Uma riqueza da contribuição de Deleuze para o Ensino de Filosofia é fazer junto aos alunos do Educação Básica, uma fenda de pensamento, de criatividade e de criação conceitual. Enfim, é uma utopia, cujos frutos já são possíveis de serem percebidos no IFTO – Colinas do Tocantins, local onde ocorreu a pesquisa de mestrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, M. R; RAMOS, M. N. Do pensamento dogmático ao pensamento problema: por uma aprendizagem – acontecimento. **Comunicações**, Piracicaba. Ano 21, nº. 2, jul-dez. 2014. p. 183-198.

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

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche*. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2014.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs Vol. II: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, G; PARNET, C. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição do vídeo da série de entrevistas feitas por Claire Parnet, 1988. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em: 12/11/2018.

GALLO, S. *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas/SP: Papirus, 2012.

GONTIJO, P. *Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze* (Tese de Doutorado). Campinas/SP: Unicamp, 2008.

KOHAN, O, W; RAUBER, J, J. *Um olhar sobre o Ensino de Filosofia*. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2002.

LAPOUJADE, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert Garcia. São Paulo: N-1, 2015.


LARRAURI, M. *O desejo segundo Gilles Deleuze*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.



MOSTAFA, S. P; CRUZ, D. V. N. *Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari*. Campinas/SP: Alínea, 2009.

SEVERINO, A. J. Desafios atuais do Ensino de Filosofia. In: GOTO, R. *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.



# A PEDAGOGIA DO CONCEITO E O ENSINO DE FILOSOFIA: TRAJETOS EM VISTA DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

MACEDO, William Gustavo da Silva<sup>36</sup>  
CARVALHO, Flávio José de<sup>37</sup>

## INTRODUÇÃO

Deleuze & Guattari em “O que é a Filosofia?”, no capítulo “O que é o conceito?” afirmam que “não há conceitos simples” e reiteram também que “todo conceito tem componentes, e se define por eles” (2010, p. 23), isto nos possibilita pensar que há uma pluralidade de conceitos circunscrevendo um dado conceito. Na mesma obra vemos estes filósofos reconhecendo o conceito como criação própria da Filosofia. Assim, ao adotarmos a proposta metodológica de Oficina Filosófica a ela associamos a compreensão do exercício de filosofar como movimento de criar conceitos: as Oficinas Filosóficas se mostram como lugar do fazer filosófico, uma espécie de laboratório para o pensar, lugar de experimentações com o Ensino de Filosofia e de vivências filosóficas... quiçá, haja tantos outros componentes de conceitos que circulam em torno do que chamamos de oficina filosófica.

Nessa perspectiva de pensar o Ensino de Filosofia, enquanto uma atividade voltada à criação de conceitos, ofereceremos neste artigo o relato da nossa experiência com estudantes do Ensino Médio que vivenciaram oficinas pedagógicas sob o viés do Ensino de Filosofia, daí Oficinas Filosóficas, as quais foram realizadas segundo um esquema de quatro etapas: a abordagem con-

36 Mestre em Filosofia (UFCG/2019). Professor na Escola Estadual João Ferreira de Souza, da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: umgustavomacedo@gmail.com

37 Doutor em Filosofia (UFPE/2011). Professor de Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFCG). E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

ceitual; a interação com o texto filosófico; a criação do problema e/ou oferta do problema, e o movimento de conceituação.

A partir deste momento trazemos a exposição e a discussão em torno da experiência que tivemos com uso de oficinas filosóficas orientadas pela Pedagogia do Conceito, experiência que se desenvolveu nas turmas dos 1<sup>o</sup>A, 2<sup>o</sup>A e 3<sup>o</sup>A do Ensino Médio Regular e nas turmas 2<sup>o</sup>ADM e 3<sup>o</sup>ADM do Ensino Profissionalizante em Administração, nos períodos matutino e vespertino na escola pública pesquisada, no município de Santa Cruz – RN, no decorrer do mês de julho de 2019. Convém destacar que as experimentações com estas oficinas filosóficas constituem uma das fases de nossa pesquisa de pós-graduação vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Estado da Paraíba.

A seguir apresentamos as Oficinas Filosóficas em duas seções: a primeira na qual relatamos oficinas em que abordamos o conceito de Felicidade, segundo o filósofo grego Aristóteles, por meio da Oficina Filosófica “Como você se relaciona com a Felicidade?” e a segunda – Oficina Filosófica “O que é o Feminismo?” – na qual empregamos conceitos da filósofa estadunidense Judith Butler.

## DESENVOLVIMENTO

Nossa primeira experiência com o uso de oficinas filosóficas ocorreu com estudantes das turmas do 1<sup>o</sup> ano e 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio Regular, durante o turno matutino, no dia 12 de julho de 2019. Na Oficina Filosófica “Como se você se relaciona com a Felicidade?” buscamos desenvolver ações orientadas pelo que compreendemos por Pedagogia do Conceito e, a partir de tal, oportunizar um Ensino de Filosofia vivo, experienciável. A escolha do tema foi feita devido ao fato de ser comumente discutido e debatido no espaço da instituição escolar e nos lares, nas igrejas, nas mídias sociais, entre outros espaços. Cabe salientar ainda que a indicação dos conceitos a serem trabalhados nas oficinas foi possível porque usamos questionários, nos quais nossas estudantes e nossos estudantes expuseram entre outras questões, algumas próximas ao conceito de felicidade e também em torno do feminismo, e assim os adotamos para a elaboração de nossas oficinas.

Conduzimos nossa oficina com a apresentação inicial, por meio da qual as(os) estudantes presentes foram convidados a participar deste momento. Explicamos que esta oficina fazia parte de uma pesquisa científica e filosófica, que tem por propósito pensar o Ensino de Filosofia sob o viés de uma Pedagogia do Conceito para estudantes do Ensino Médio. Para melhor localizar nossos estudantes, fizemos um retorno ao conceito de Pedagogia, momento em que problematizamos se eles sabiam o que era a Pedagogia e o que era o pedagogo, buscando que os mesmos relembassem o movimento inicial de suas formações escolares, e destacamos que o pedagogo é aquele que caminha com a criança (estudante), que lhe possibilita construir os saberes escolares iniciais, seja por meio da formação nas primeiras letras (alfabetização) seja por outros elementos formativos. Nesse sentido, visando estabelecer uma relação de semelhança as(os) trouxemos para a atividade pedagógica voltada à construção de um itinerário conceitual, posto que queremos oportunizar a experiência de um fazer filosófico, um contato direto com os conceitos filosóficos e seu processo de construção, pensando a partir de problemas pessoais, seus (nossos) problemas, que nos tocam, que nos afetam.

Assim, estabelecemos o olhar em torno dos problemas filosóficos, visto que os conceitos são criados a partir da relação problema-conceito, momento em que questionamos as(os) estudantes sobre seus problemas, se eles sabiam o que significava ter um problema. Apresentamos o problema compreendido no campo filosófico, no caso específico de nossa oficina, questionamos como os seres humanos se relacionam com a felicidade. E de modo mais enfático: “como vocês se relacionam com a felicidade?”, “como nós nos relacionamos com a felicidade?”.

Em seguida, trabalhamos uma síntese conceitual da felicidade segundo Aristóteles, com uma breve exposição e buscamos fazer com que eles pensassem de modo filosófico sobre isto e asseveramos “qual a finalidade da vida de vocês? Já pensaram nisso?” Obtivemos como respostas: “ser feliz”, “estudar”, “se formar”. Discutimos ainda a questão de não viver por viver, mas saber viver, do buscar viver da melhor forma possível. E nesse contexto, iniciamos um olhar em torno do referido conceito segundo a perspectiva a aristotélica, fazendo aproximações.

Entretanto, consideramos que nesta primeira experiência poderíamos ter oportunizado mais as falas dos estudantes, o que veio a ocorrer posteriormente com a fase da elaboração do produto final da oficina, no qual cada estudante teve a experiência de pensar seus problemas frente ao conceito de felicidade. No entanto, como se trata de uma primeira experiência, utilizamos destas observações para aperfeiçoar nossa pesquisa em outros momentos, até mesmo porque nossas oficinas não possuem um aspecto de desenvolvimento fechado e finalizado, constituem um processo de desenvolvimento, de construção continuada.

O desenvolvimento de nossa oficina assume, depois de certo momento, um caráter ainda mais próximo dos estudantes, visto que os mesmos começam a interagir com a temática e expressam que as aulas das manhãs, por exemplo, são melhores que as aulas da tarde, pelo formato diferenciado das aulas. Destacamos sobre isso, que as aulas do período matutino, para este grupo de estudantes, apresentam um caráter mais prático, visto que compõem a estrutura do novo Ensino Médio, com a disciplina Projeto de Vida, ainda em implementação na escola pesquisada e no Estado do Rio Grande do Norte, a qual busca de modo genérico pensar em como dar sentido às vidas dos jovens estudantes do Ensino Médio, possuindo um formato mais prático. Nós utilizamos a vinculação das aulas de Projeto de Vida com o Ensino de Filosofia, buscando assim, por meio deste espaço unir o desenvolvimento das nossas oficinas filosóficas a este novo cenário educacional.

Para propiciar um estado de participação mútua, em que cada estudante trace e exponha seu contato pessoal com o conceito de felicidade, dirigimos o momento da sondagem conceitual. Este é o momento em que dispomos da troca de experiências pessoais em torno do conceito de Felicidade, na qual cada estudante apresenta, sob a forma de uma fala, como o conceito se manifesta na sua vida, em vista de que fique evidente como a felicidade se apresenta em suas vidas. Como incentivo apresentamos algumas imagens no *datashow*, as quais são comumente associadas a algumas perspectivas de vida feliz, como os registros fotográficos em torno dos termos (conceito) de Família, Trabalho, Esporte, Lazer, Religião e Estética, e deixamos que eles trouxessem para a oficina os seus relatos acerca de como se dava a relação desses conceitos em suas vidas.

Nesse momento da ação foi possível perceber que os estudantes tomaram para si algumas das imagens e partir de tal movimento começaram a ser expostas algumas colocações pessoais, com o relato de uma estudante que, diante do conceito de “Família”, expôs uma situação envolvendo seu contexto familiar, ao explicar que não se sentia feliz no seu grupo familiar, pois seus

pais haviam se separado e ela não possuía mais tanto contato com seu pai, vivendo somente com a mãe; outra estudante, ao trazeremos a palavra “Estética”, colocou que a felicidade não estava na beleza, mas no caráter; um outro estudante afirmou que era feliz com os prazeres da bebida e do cigarro; resumidamente, foi possível notar que cada uma(um) buscou expressar como eram tocadas(os) pela felicidade a sua maneira, sobre a qual pensaram e se expressaram. Desse momento em diante, percebemos que as(os) estudantes já estavam inseridos no processo que almejávamos, isto é, no processo de promover no espaço das aulas de Filosofia a capacidade de pensar e discutir questões em torno da construção do conceito de felicidade, ou ao menos, obtivemos a capacidade de inseri-los num espaço de problematizações em torno desse conceito.

A continuidade da oficina se dá a partir da distribuição de um recorte de texto de Aristóteles, mais especificamente da obra “Ética a Nicômaco”, para cada estudante, e projetamos uma versão com *datashow*, e assim realizamos uma leitura coletiva e detalhada do texto filosófico. Consideramos este movimento de valiosa importância visto que estabelece alguns pontos de encontros entre o conceito de felicidade apresentado pela Filosofia e também das compreensões que foram ponderadas anteriormente por cada uma(um), no movimento da sondagem. Destacamos que foi necessário trabalhar outras vezes com a leitura do texto filosófico para, assim, promover que algumas(uns) conseguissem estabelecer a conexão entre suas vivências e o texto filosófico lido.

Depois de ter feito contato com o texto filosófico, entramos na seara em volta dos problemas filosóficos. Este foi o momento em que o professor levou para as(os) estudantes alguns outros problemas em torno do conceito, elaborados pela(o) própria(o) docente. Trata-se de mais uma oportunidade para incitar e fazer com que os estudantes vivenciem a capacidade de questionar-se, de indagar-se, de levantar questionamentos pertinentes a sua história, a sua vida, em específico, de pensar problemas acerca de como se elas e eles se relacionam com o conceito de felicidade, diz respeito à habilidade de elaborar perguntas de teor filosófico. E assim aconteceu, algumas(uns) estudantes trouxeram questões como desdobramentos ao problema colocado – se somos felizes em todos os momentos da vida, relacionando, por exemplo, com o conceito de morte – de como eles não se sentiam felizes quando alguém morria, ou ainda, ao conceito de prazer, de solidão, de velhice, de amor, entre outros. Entendemos que a capacidade de criar problemas filosóficos surte efeito nos estudantes quando os mesmos se colocam como seus criadores.

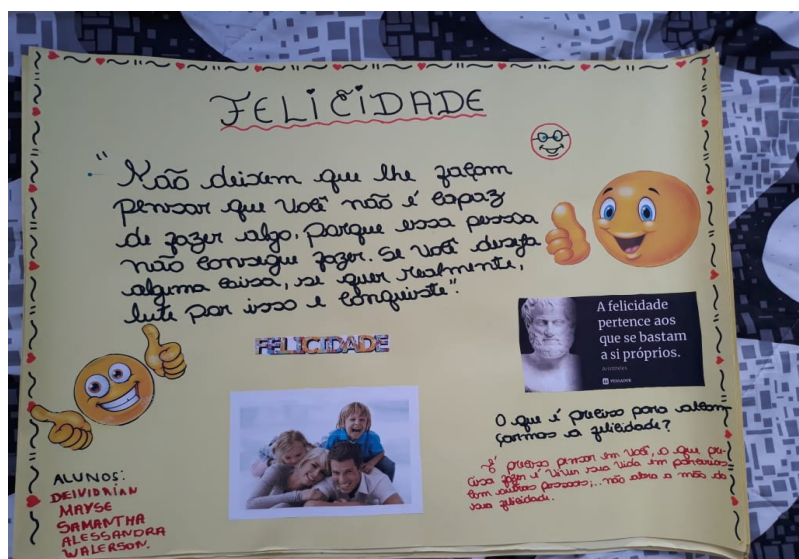
Nesse momento, sugerimos que eles formassem grupos com no máximo cinco componentes e oferecemos materiais (cartolinas, folhas A4, lápis coloridos, *tablets* para fazer suas pesquisas, etc.). Sobre o uso das tecnologias nessa etapa da oficina, acreditamos que ela venha a auxiliar no processo, visto que as(os) jovens estão bastante envolvidos com as novas tecnologias. Chegamos ao momento da parte mais prática de nossa oficina, na qual os estudantes foram de fato colocados no processo de construção e exposição de suas compreensões em torno do problema e do conceito. Estimulamos que as singularidades dos nossos estudantes tomassem a dimensão mais importante de suas criações, que eles se permitissem pensar e expressar suas compreensões acerca do conceito de Felicidade. Sendo este processo resultado da intervenção do professor de Filosofia, no espaço da sala de aula, e das(os) estudantes com suas vivências quando colocadas em contato com a Filosofia. Trata-se de adotar o Ensino de Filosofia como espaço para experimentações filosóficas, não se detendo somente em teorias ou em um molde de ensino enciclopedista. Sobre isso, recordamos Aspis e Gallo (2009, p. 64):

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 perda por uma mundanização excessiva.

Retornando ao movimento final da oficina, trabalhamos na proposta de produção de cartazes, os quais foram elaborados sob a motivação do conceito de Felicidade, após cada uma(um) das(os) estudantes se defrontar com seus problemas pessoais ao pensar a felicidade. Buscamos uma abordagem que fosse capaz de fazer ouvir as(os) estudantes, cujas vozes diversas vezes estão perdidas num mundo de gritos e gestos que deixam de ser expressidos os seus problemas, pois, para muitos outros indivíduos estes problemas e as respectivas vozes não possuem sentido. Sugerimos que cada equipe tivesse a liberdade de se expressar como desejasse, fosse a partir da escrita, de um desenho, de um protesto, ou algo que o fizesse pensar seus problemas em torno do conceito de felicidade. A principal orientação foi que eles expressassem uma resposta ao problema relacionado à felicidade que cada uma(um) havia colocado na singularidade de suas compreensões, que resultou em produções como a do cartaz abaixo:

Figura 1: Cartaz produzido por estudantes do 1º ano, primeira oficina



Fonte: elaboração própria, 2019.

No cartaz acima, observamos que as estudantes e os estudantes trouxeram signos do seu dia a dia, como os *emojis* utilizados nas redes sociais, *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, para expressar sentimentos nas novas formas de linguagens. Destacamos também o conteúdo filosófico, o remeter à História da Filosofia por meio do registro da frase “a felicidade pertence aos que se bastam a si próprios”, de Aristóteles. Percebemos que o movimento de interação com o texto filosófico permitiu aos estudantes adentrarem um pouco no universo conceitual e exercitarem a busca por mais conceitos filosóficos, percebendo na filosofia aristotélica, aquela que entende a felicidade como finalidade das ações humanas, a busca pelo exercício das virtudes, da vida contemplativa. Ainda presente nessa criação dos estudantes, temos o questionamento: “o que eu preciso para alcançar a felicidade?” e na sequência a elaboração de uma resposta “é preciso pensar em você, o que precisa fazer é viver sua vida em parceria de outras pessoas, não abra mão da sua felicidade”. É interessante destacar que estes últimos movimentos de pensar os problemas e os conceitos criam no espaço de desenvolvimento da oficina a possibilidade de criação de



perguntas, o ato mesmo da(o) estudante se perguntar, que é o movimento intrínseco ao processo de filosofar. Outra produção que destacamos é o seguinte cartaz:

Figura 2: Cartaz produzido por estudantes do 3º ano, primeira oficina



Fonte: elaboração própria, 2019.

Consideramos que o produto dessa equipe representa um aspecto de como o grupo de estudantes se relaciona com o conceito de Felicidade em seu contexto social, cultural, político e econômico. Compreendemos que a produção problematiza o conceito de Felicidade frente às suas realidades, em que imperam os padrões, as desigualdades sociais, o machismo, o preconceito e também, algumas políticas que tomam conta do cenário brasileiro, com a posição clara da equipe do “hashtag ele não”, numa referência a um posicionamento frente o atual Presidente da República. Tivemos em outras produções a aparição de problemáticas em torno dos anseios futuros, quanto ao ingresso no Ensino Superior, no mercado de trabalho, na aquisição da casa própria e de bens em geral, o que não coaduna com o pensamento aristotélico, para o qual as virtudes possibilitam uma vida feliz e não os bens e as honrarias. Diferentemente, outros relatos de grupo se afastam dessa concepção de bens como fonte de felicidade, afirmando que a felicidade não pode ser comprada, mas conquistada. De um modo ou de outro, é fato que a discussão conceitual foi bastante vinculada às vidas concretas das(os) estudantes.

Desse modo, consideramos que nossas oficinas foram exitosas, visto que criaram espaços para problematizações, bem como espaços para que nossos e nossas jovens pudessem pensar questões em torno de conceitos filosóficos; cada um deles e delas trilharam um caminho para construir suas compreensões dentro do processo didático, orientado por nossas compreensões acerca da Pedagogia do Conceito. Nossos estudantes, portanto, colocaram-se dentro do processo de construção da experiência filosófica, não como participantes, mas enquanto autoras e autores desta experimentação.

No momento da realização da Oficina Filosófica “O que é o Feminismo?”, trabalhamos numa perspectiva de pensar a construção de conceitos acerca de questões mais contemporâneas, e para isto adotamos a concepção de feminismo da filósofa estadunidense Judith Butler, e também abordamos a compreensão de feminismo para a filósofa francesa Simone de Beauvoir. O

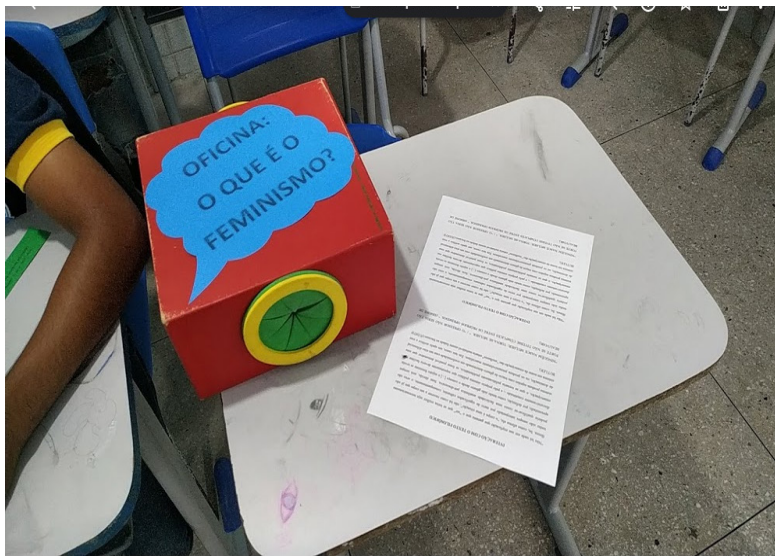
intuito era relacionar o conceito de feminismo com o componente curricular Filosofia, tratando-o como um tema próximo das realidades das nossas estudantes e dos nossos estudantes, levando uma Filosofia viva e em constante construção, desconstruindo uma concepção recorrente no meio escolar de que a Filosofia é algo finalizado, estático, que só acontecia no passado, um saber enciclopédico. Trabalhamos com a motivação de que a Filosofia permanece viva criando conceitos, desconstruindo conceitos prévios e também pré-conceitos. O processo educacional precisa ser móvel e desterritorializante, como assevera Carvalho (2014, p. 6-7):

Em vez de sedimentar e imobilizar, Deleuze reconhece que o processo educacional deve mover-se de territorialização em territorialização, perenemente. Não há ideia, conceito, princípio, método ou teoria que não possa ser – que não deva ser – problematizada, revisitada, revista, deslocada, destruída, desterritorializada; submeter ideia, conceito, princípio, método ou teoria a um novo território, a uma situação diferente, a outra relação.

A partir desse momento, faremos a exposição e o detalhamento das ações desenvolvidas nas turmas do 1º ano e 3º ano Regular. Porém, cabe ressaltar que também realizamos oficinas nas turmas 2º ano Regular e 3º ano do Ensino Profissionalizante e Administração durante o turno vespertino, contabilizando um total de aplicação de oficinas em quatro turmas. As oficinas em tela foram realizadas no dia 19 de julho de 2019, durante os turnos matutinos e vespertinos. Devido ao formato deste artigo, tratamos apenas da primeira oficina realizada com a turma de estudantes do 1º ano Regular do Ensino Médio, que contou com um total de 25 estudantes, sendo 16 que se identificam no gênero masculino e 9 que se identificam no gênero feminino, todas(os) dispostas(os) no formato de círculo, para gerar rodas de conversas, formato utilizado em todas as oficinas que realizamos.

A turma nos informou já possuir algum contato com assuntos que envolvem o conceito de feminismo em outros componentes curriculares. Durante as aulas de Educação Física, o professor discutiu questões envolvendo a remuneração salarial das jogadoras de futebol, como Marta, e dos jogadores da mesma modalidade esportiva, como Neymar. Utilizamos essa situação para aprofundar nossas discussões, convidando todas e todos a participar de nossa oficina e pensar um pouco mais sobre esta e outras situações. Na continuidade do desenvolvimento da *sondagem conceitual*, que buscou também integrar as(os) estudantes a nossa oficina, trazendo-as(os) para construir juntas(os) essa experiência, e não ser apenas expectadoras(es), realizamos uma atividade integradora que teve como objetivo vinculá-las(os) à Filosofia por meio das suas experiências pessoais acerca do conceito. Nessa oficina trabalhamos com a “Caixa Surpresa”, da qual elas(es) retiraram uma frase com um pequeno texto abordando uma questão em torno do feminismo, questões que estavam divididas em três grupos, em três cores, verde, amarelo e vermelho, cada um com uma mensagem, respectivamente de “empoderamento”, “alerta” e “cuidado”. A “Caixa surpresa” utilizada na nossa oficina está representada na figura abaixo:

Figura 3: “Caixa Surpresa” utilizada pelos estudantes do 1º ano, durante a segunda oficina



Fonte: elaboração própria, 2019

Assim, proporcionamos aos estudantes, durante a sondagem conceitual, externarem suas opiniões, suas perspectivas e preconceitos sobre o conceito de feminismo. Ainda sobre este movimento, cada estudante ao retirar sua frase fazia a leitura e na sequência expressava o que havia compreendido do texto. Nessa ação, tivemos a demonstração que muitas daquelas frases eram utilizadas nas vidas das(os) estudantes e aconteceu uma interação intensa dos(as) estudantes entre si por meio da troca de suas experiências, uma vez que cada estudante demonstrou sua compreensão, ao tomar sua frase e fazer a devida exposição.

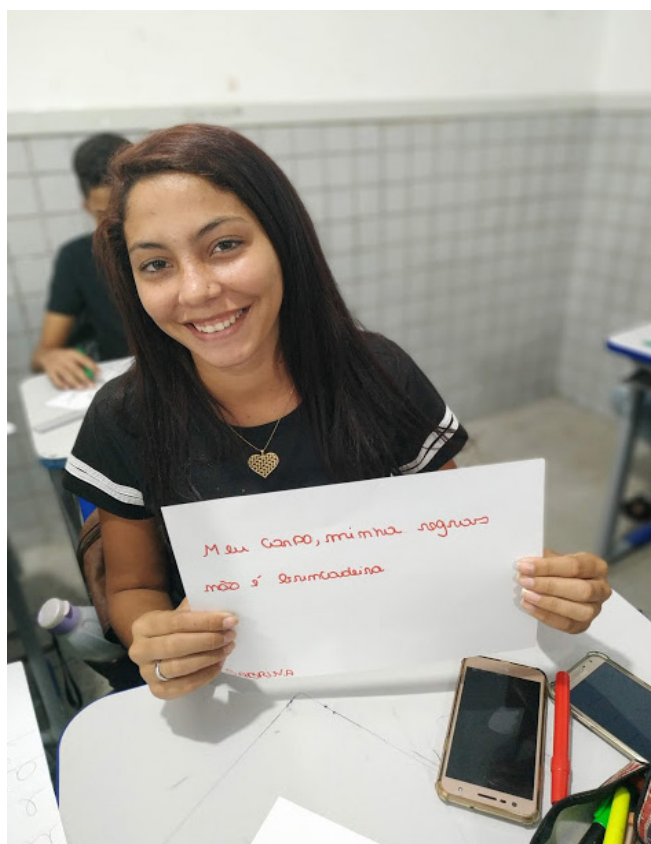
No momento seguinte, aconteceu a interação das(os) estudantes com os textos filosóficos dispostos durante cada oficina. Adotamos o recorte do texto filosófico da obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, de Butler (2003), para viabilizar o contato das(os) estudantes com o texto clássico de Filosofia, na sua versão desenvolvida pela pensadora escolhida. Buscamos desenvolver um diálogo do conceito de feminismo e também das questões que envolvem o conceito de gênero tratadas por Butler, por exemplo, sobre como cada uma(um) de nós se identifica com o próprio corpo. Destacamos que, por se tratar de um tema comumente discutido nas mídias sociais, nos últimos anos, tivemos em sala de aula a manifestação de posicionamentos acirrados, levando ao debate algumas opiniões internalizadas como a de que uma mulher feminista queria ser superior ao homem e não igual; o tema “aborto” também surgiu entre as principais colocações. Entretanto, ao adentrar o texto da filósofa, buscamos fazer com que os estudantes encontrassem nas palavras da filósofa a direção que gostaríamos de enfatizar na nossa oficina, isto é, a instauração da discussão em torno da construção do sujeito feminista, do debate em torno desse conceito segundo os aspectos políticos e culturais. Após a projeção do fragmento, por meio do *datashow*, buscamos deixar que as vozes dos estudantes aparecessem, vozes que questionaram alguns pontos do fragmento filosófico apresentado, como: “o corpo é uma situação”; “sujeito feminista”, dentre outros. Diante disso, as(os) estudantes também apresentaram suas dúvidas, inquietações e, em geral, como foram tocadas pelas palavras da autora, o que, de certa forma, os forçaram a pensar sobre a compreensão filosófica apresentada por Butler.

Consideramos importante levantar questões relacionadas em como promover um Ensino de Filosofia que provoque as e os estudantes quanto às situações de seu cotidiano, que criem

conexões com os problemas vivenciados por eles e com os pensamentos filosóficos presentes na Filosofia, por meio de sua história, os quais podemos acessar, muitas vezes, por meio da História da Filosofia. Deleuze e Guattari (2010, p. 101) apresentam o seguinte pensamento sobre História da Filosofia para promover outras discussões filosóficas: “mesmo a História da Filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo”. Ora, temos aqui, mais uma vez, o movimento em torno da Pedagogia do Conceito, qual seja, o movimento de se colocar diante de situações já tratadas na História da Filosofia e repensá-las. E assim promovemos o momento de criação de problemas em torno do conceito de feminismo, buscando proporcionar às(aos) estudantes a aptidão de criar relações entre o que se pensa e o que se vive no dia a dia, relacionar os conceitos estudados partindo de problemas singulares, oportunizando para o Ensino de Filosofia a capacidade de estar sempre se redescobrimo.

No último movimento, o da conceituação ou ressignificação do conceito, mantivemos a atenção nas situações e nas características que emanam das peculiaridades delas e deles, da singularidade de cada estudante diante dos seus problemas vivenciados no dia a dia, nas redes sociais, no espaço escolar, na comunidade onde residem ou em outros espaços. Agindo assim, acreditamos que as vozes das(os) nossas(os) estudantes foram ouvidas e a experiência filosófica com as oficinas filosóficas oportunizou a todas e a todos que se expressassem, tornando o Ensino de Filosofia mais próximo de suas realidades, que se pode observar pela incorporação das questões tratadas em suas produções, como vemos na produção textual abaixo:

Figura 4: Produção de frase pela estudante do 1º ano do Ensino Médio Regular

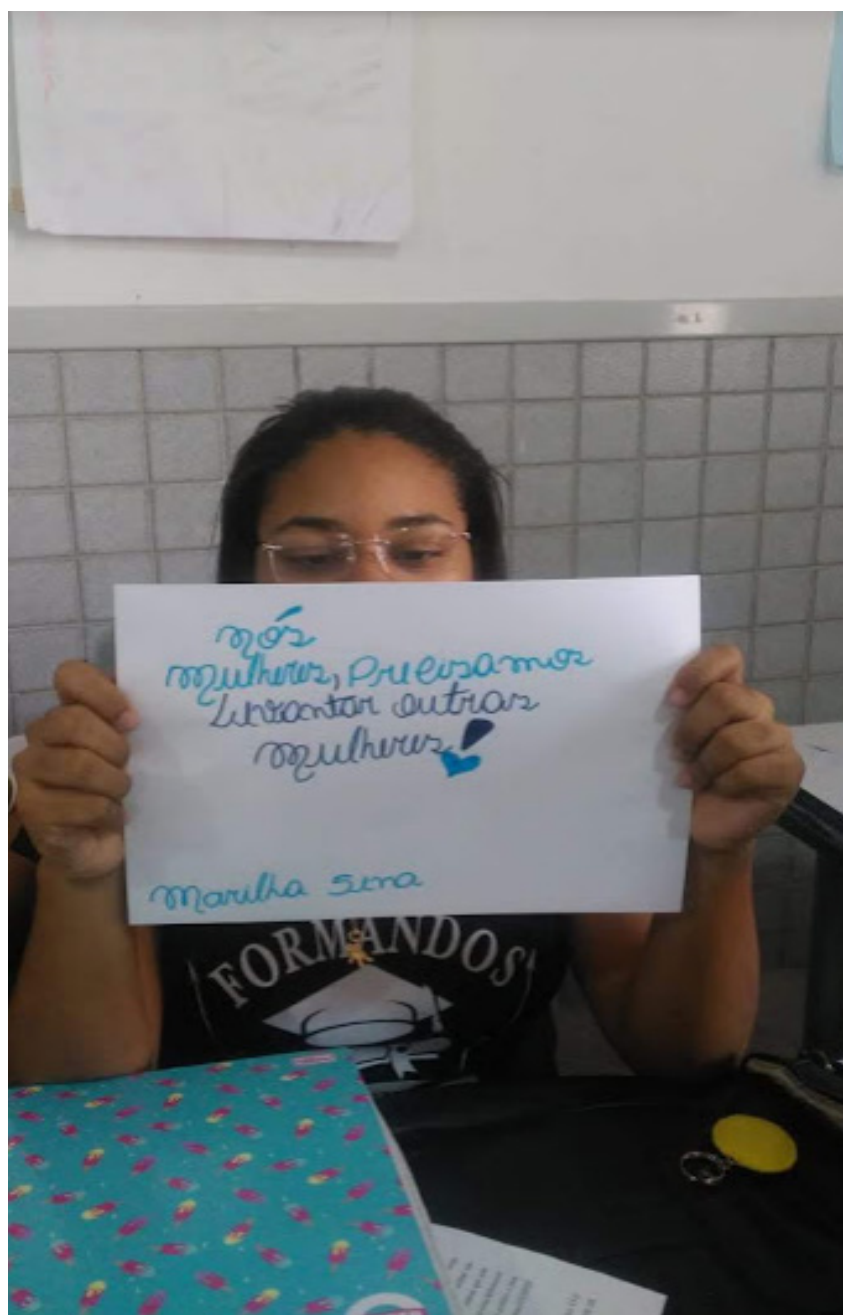


Fonte: elaboração própria, 2019.



A estudante, autora do enunciado acima, diz: “meu corpo, minhas regras, não é brincadeira”, fazendo a sua releitura de uma frase bastante presente no contexto contemporâneo de luta pelos direitos das mulheres e as questões que abrangem o direito ao seu corpo, a tomar as decisões que dizem respeito à total autoridade e responsabilidade sobre seus corpos. A problemática que envolve a produção desse cartaz foi o aborto. Desse modo, consideramos que além do conhecimento conceitual as(os) estudantes podem se apropriar do conceito (no caso, o de feminismo), e podem vivenciar conceitos já elaborados, porém, ressignificando-os a partir de seus próprios problemas. Em outra experiência de oficina filosófica sobre o conceito de feminismo, na turma do 3º ano regular do turno matutino, no momento de problematização e de conceituação, entre as compreensões elaboradas destacamos a criação da frase abaixo:

Figura 5: Produção de frase pela estudante do 3º ano do Ensino Médio Regular



Fonte: elaboração própria, 2019.

A nosso ver, os estudantes e as estudantes, ao produzirem suas frases, expressaram o modo como cada uma(um) se sentia tocado e afetado pelas problemáticas em torno do conceito de Feminismo. Pensar a criação de conceitos a partir de problemas mobiliza as(os) discentes a se colocarem no processo de experimentação filosófica.

Diante do que expusemos até o momento, consideramos que a experiência com oficinas filosóficas possibilitou desenvolver no espaço das aulas de Filosofia momentos e movimentos em que as estudantes e os estudantes pensassem os conceitos filosóficos e seus problemas, mas, principalmente, que elas e eles pudessem identificá-los em situações pessoais (suas e da sociedade contemporânea) e daí, quiçá, elaborarem uma compreensão e uma “rota de fuga” para tais situações, seja mobilizando esforços para situações existenciais, seja incentivando o combate à situações de preconceito e violência vividos no dia a dia na sociedade. Reconhecemos, desse modo, que oportunizamos, por meio das Oficinas Filosóficas, a experimentação com uma educação filosófica criadora de conhecimentos e também de posturas e atitudes filosóficas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari em torno da obra “O que é a Filosofia?”, associadas à investigação sobre a utilização da Pedagogia do Conceito no Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, e trabalhando com a inserção de experimentações filosóficas em forma de Oficinas Filosóficas no espaço escolar, reafirmamos a capacidade que a Filosofia possui de promover um trabalho do pensamento pautado na criação conceitual, como defendem os franceses quando afirmam que “se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará Filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 15).

A experiência a partir da Pedagogia do Conceito como descrevemos, isto é, por meio de procedimentos didáticos articulados na construção conceitual em oficinas pedagógicas, possibilitou aos estudantes do Ensino Médio trabalhar com a Filosofia não enquanto mais um componente curricular, mas enquanto aquele que tem a capacidade de se tornar vivo no ambiente escolar, que pode promover sentido (significações pessoais) nos processos de elaboração do pensamento filosófico, quando for adotada uma abordagem que seja capaz de trazer as vivências das(os) estudantes para o espaço da construção dos problemas e da mobilização em torno da criação de compreensões sobre tais problemas, experimentando itinerários outros de fabricação de conceitos.

Almejamos com as Oficinas Filosóficas inserir as(os) estudantes do Ensino Médio nesse movimento de criação, envolvendo-as(os) no ambiente em que o filosofar se torna uma criação, para, assim, incitá-las(os) a desenvolver seus próprios problemas, os quais devem dialogar com suas vivências, isto é, com as singularidades dos problemas que afetam suas vidas, bem como por meio dos *textos* clássicos da Filosofia adotados, promovendo um contato entre estudantes e a tradição filosófica.

Como já afirmado, compreendemos a Filosofia (e, *mutatis mutandis*, o Ensino de Filosofia) como o próprio movimento de criação de conceitos e não somente da reprodução dos conteúdos presentes na História da Filosofia e em uma aula de Filosofia. Ao adotarmos o uso da Pedagogia do Conceito na sala de aula do Ensino Médio pensamos articular um modelo de ensino que permita que as(os) estudantes se tornem parte do movimento, contribuindo para que se efetive



uma experiência filosófica. Que as(os) estudantes do Ensino Médio vivam a Filosofia por meio do exercício de movimentos que promovam suas inserções, de seus problemas em um debate filosófico. Reconhecemos um potencial filosófico importante na ação de conduzir o Ensino de Filosofia como a vivência de movimentos de pensar, problematizar, dizer e fazer que sejam capazes de levar as(os) estudantes a uma modalidade de experiência filosófica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ASPIS, R. L.; GALLO, S. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, F. J. A Pedagogia do Conceito e o Ensino de Filosofia: entre problemas e conceitos. XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía Coloquio Internacional. 2014 | FILO: UBA. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ensenanzaFilosofia/XXI2014/paper/viewFile/36/18> Acesso em: 20/08/2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto A. Muñoz. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

