

PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

VOLUME II

**JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
LEON FARHI NETO
(ORGS)**



PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

VOLUME II

**JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
LEON FARHI NETO
(ORGS)**



PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

VOLUME 2

JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
LEON FARHI NETO
(ORGS)

JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
LEON FARHI NETO
(ORGS)

PESQUISAS E PRÁTICAS EM
ENSINO DE FILOSOFIA A
PARTIR DO
PROF-FILO

1ª Edição
Volume 2
PALMAS
2026

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo
Junior

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitor de Extensão (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

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

Michelle Matilde Semiguem
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de
Jesus

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

Marcos Vinícius Giongo Alves.

Pró-Reitora de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

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.



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



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

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pesquisas e práticas em ensino de filosofia a partir do Prof-filo [livro eletrônico] : volume 2 / José Soares das Chagas, Paulo Sérgio Gomes Soares, Leon Farhi Neto (orgs.). -- Palmas, TO : Editora Universitária - EdUFT, 2026. PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-5390-239-8

1. Educação 2. Filosofia 3. Filosofia - Estudo e ensino 4. Pesquisa I. Chagas, José Soares das. II. Soares, Paulo Sérgio Gomes. III. Farhi Neto, Leon.

26-354857.0

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Estudo e ensino 107

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

DOI: 10.20873//_eduft_2026_24

Ficha técnica

CAPA:

Letícia Neves Teixeira dos Santos

DIAGRAMAÇÃO:

Letícia Neves Teixeira dos Santos
e José Soares das Chagas

Apresentação

Às vésperas de completar seus dez primeiros anos de vida, o Programa em rede de Mestrado Profissional em Filosofia já se mostra como um projeto consolidado e com uma identidade própria. Em tempos em que muito se fala em impacto social e inovação, o PROF-FILO se consolidou como uma potência na qualificação de professores(as) de Filosofia que atuam nas escolas públicas. Identificando-se como profissional (e não como profissionalizante), o Programa proporciona um ambiente acadêmico propício para que os(as) professores(as) desenvolvam as pesquisas filosóficas com base nas suas experiências e vivências em sala de aula, conforme os desafios de ensinar a juventude a filosofar.

Desde a primeira turma, em 2017, os(as) professores(as) são acolhidos pelo Programa não para serem ensinados sobre conteúdos filosóficos, como se a finalidade do curso fosse uma reciclagem e, também, não são recebidos com o intuito de se profissionalizar, mesmo porque já são profissionais e possuem experiências escolares diversas. Pelo contrário, trata-se de uma formação continuada de professores em exercício que tem o propósito de ressignificar as experiências pedagógicas e trazer à tona as práticas filosóficas inovadoras, com intervenções em sala de aula sistematizadas, que podem ser replicadas em diferentes contextos. Dessa forma, o campo profissional se abre como possibilidade de qualificação para materializar a prática docente em produtos educacionais contextualizados com a realidade das escolas e com as necessidades das demandas sociais. Portanto, pode-se afirmar que o PROF-FILO possui uma natureza inovadora com impacto social comprovado, como se nota pelas pesquisas publicadas neste dossiê. É com este espírito de autoria que as intervenções dos(as) professores(as) se apresentam como prática pedagógica para o Ensino de Filosofia.

Produzimos esta coletânea com o objetivo de compartilhar experiências inovadoras e de socializar os trabalhos exitosos que vêm sendo realizados no PROF-FILO, com destaque para as pesquisas

desenvolvidas no núcleo da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em parceria com outros núcleos da região nordeste e norte do país, como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR), que cumprem a função de fortalecer os grupos de pesquisa e os projetos em curso no programa. Desejamos a todos(as) uma boa leitura.

Os Organizadores
Palmas – TO, 28 de março de 2026

Prefácio

A pesquisa filosófica ganhou, nos últimos 25 anos, uma dimensão mais sistematizada e aprofundada quando o assunto é direcionado ao ensino de filosofia, especialmente na educação básica.

O retorno da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, em 2008, as mudanças promovidas na legislação da última etapa da educação básica, entre 2017 e 2024, a criação dos programas profissionais de ensino de filosofia e a realização de concursos públicos nas universidades e nas redes de ensino (federal e estadual) promoveram algo inédito em nosso país: a ampliação e a consolidação de um campo de pesquisa peculiar, mas profundamente filosófico; estou falando do campo de pesquisa denominado Filosofia do Ensino de Filosofia ou Didática Filosófica ou, simplesmente, Ensino de Filosofia.

Embora seja questionada pela falta de um suposto rigor filosófico por parte de alguns e ainda persista a falta de reconhecimento institucional por parte das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPs etc.), pode-se afirmar que o desenvolvimento da pesquisa voltada ao ensino de filosofia como um problema filosófico tem mobilizado o interesse de pesquisadores e pesquisadores, dos mais variados níveis de escolaridade, em todo o país.

No caso específico dos Programas de Pós-graduação em Filosofia, especialmente os programas profissionais, centenas de professores e de professoras da educação básica desenvolveram suas pesquisas e defenderam suas dissertações. Na diretriz principal desses programas está o olhar filosófico direcionado para as questões da sala de aula e/ou da escola, como a didática filosófica, o ensinar filosófico dos grandes temas filosóficos (ética, filosofia política, estética, lógica, epistemologia etc.), a metodologia filosófica para ensinar filosofia, o uso filosófico de recursos didáticos, o letramento filosófico etc.

Essa potência filosófica, convertida em dissertação, tem provocado mudanças substantivas no cotidiano escolar, como também na vida dos/as egressos/as do nosso Prof-Filo. É através da intervenção

didático-filosófica, da elaboração de um produto técnico e tecnológico, com forte impacto social, que as transformações acontecem diante de um cenário político-educacional nem sempre favorável para a prática filosófica.

Como costume afirmar, a tradição filosófica da antiga Grécia, com suas famosas e impactantes escolas (pitagórica, epicurista, Academia, Liceu etc.), deixou um legado importante e que deve ser valorizado, cada vez mais, nos dias atuais: pensar filosoficamente sobre um determinado problema significa pensar, também, no seu ensino. Dessa forma, ao longo dos séculos e milênios, a filosofia foi registrada na história, sempre se (re)configurando em seu aspecto universal, mas também local.

No caso do Brasil, sabe-se que o ensino de filosofia na educação básica foi direcionado aos filhos e às filhas da elite econômica e social ao longo dos séculos, onde, na maioria dos casos, tinha a finalidade de prepara-los/las para níveis educacionais que demandassem um grau mais refinado de conhecimento e abstração.

O que algumas políticas públicas provocaram, nos últimos anos, foi a possibilidade de tornar o ensino de filosofia em algo mais presente no cotidiano da maioria do povo brasileiro, especialmente para aqueles/as em idade escolar. Isso, por si só, é um grande feito histórico, que pode e tem sido convertido em ações que visam a emancipação.

Diante desse contexto, a produção de um livro, que resulta de pesquisas realizadas por professores e professoras de filosofia da educação básica e que tem o ensino de filosofia como problema filosófico e a escola como cenário para realizar uma intervenção didático-filosófica, é fundamental para o fortalecimento do campo de investigação denominado Filosofia do Ensino de Filosofia. De igual modo, demonstra a vitalidade e a capacidade de superação dos/as docentes envolvidos/as com essa experiência singular, mas não menos filosófica do que outras, que é ensinar filosofia na educação básica.

Christian Lindberg L. do Nascimento (UFS)
Aracaju, 09 de abril de 2026.

SUMÁRIO

Capítulo 1	12
ENSINO DE FILOSOFIA: PENSANDO O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER A PARTIR DA PESQUISA NO PROF-FILO	
Zeabel de Arruda Filho Franciele Monique Scopetc dos Santos	
Capítulo 2	37
ÉTICA DA ALTERIDADE E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA REFLEXÃO LEVINASIANA SOBRE A EDUCAÇÃO	
Katilene de Souza Meireles Oziris Alves Guimarães	
Capítulo 3	51
UM MANUAL DE PESQUISA, POR QUÊ? UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DOS MANUAIS NA APRENDIZAGEM DO PENSAR A PARTIR DA PESQUISA EM FILOSOFIA	
Daniel Rodrigues Ramos	
Capítulo 4	69
IDENTIDADE NARRATIVA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA NAS INFÂNCIAS: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA	
Fabya Martins Silva Roberto Antônio Penedo do Amaral	
Capítulo 5	90
NARRATIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE PAUL RICOEUR	
Aline Aquino Alves Leon Farhi Neto	
Capítulo 6	104
PARA ALÉM DO TEXTO: VILÉM FLUSSER E O JEITINHO BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA	
Hudson Ralf Martins de Sousa Pinto Leon Farhi Neto	
Capítulo 7	129
A CRISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM ANGOLA	
Muata Sebastião Leon Farhi Neto	

Capítulo 8.....	150
OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO TOCANTINS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	
Leandro Beck Freiberg	
Rafael Macedo Dias	
Wesley Pereira de Souza	
Capítulo 9.....	170
TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PIERRE LÉVY E MCLUHAN	
Werb Silva Pinheiro	
José Soares das Chagas	
Capítulo 10.....	184
PERSPECTIVA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA REGIÃO NORTE DO ESTADO DO TOCANTINS	
Deuzinaldo de Sousa Leite	
Alessandro Rodrigues Pimenta	
Capítulo 11.....	200
ASPECTOS IDEOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO UNIDIMENSIONAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO TOCANTINS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MARCUSE	
Adriano Marques Martins Reis	
Paulo Sérgio Gomes Soares	
OS ORGANIZADORES	232

Capítulo 1

ENSINO DE FILOSOFIA: PENSANDO O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER A PARTIR DA PESQUISA NO PROF-FILO

Zeabel de Arruda Filho¹
Franciele Monique Scopetc dos Santos²

Antes de iniciarmos uma abordagem acerca do ensino de filosofia no Brasil, especificamente, sobre o processo de ensinar e aprender esse componente curricular na educação básica pretendemos apresentar um esboço a respeito de alguns tópicos educacionais presentes nos principais dispositivos legais do Estado brasileiro que regem e dão segurança jurídica à promoção de ações educativas voltadas à formação dos membros de nossa sociedade mostrando, dentre outras coisas, a estrutura sob a qual se assenta e se organiza a educação formal e oficial desta nação.

Lembramos que é muito importante ao campo do Ensino de Filosofia, pensar seus pressupostos próprios como elementos que fundamentam a prática docente, reivindicada também como identidade profissional e formação inicial específica na área.

Nesses termos, temos a considerar que a educação brasileira é um direito público subjetivo de todo cidadão e, também, dever do Estado e da família aos quais têm a incumbência de oportunizar através de estímulo e cooperação a formação plena da pessoa, ou seja, o desenvolvimento de suas competências para o exercício da cidadania e do trabalho, conforme consta no capítulo III, seção I, art. 205, da Constituição Federal de 1988:

¹ Mestre em Filosofia. Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia PROF-FILO, Universidade Federal do Maranhão. UFMA. Professor na Rede Municipal dos Municípios de Bom Jesus das Selvas e Buriticupu, Maranhão.

² Professora Permanente no Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia PROF-FILO, Universidade Federal do Maranhão. UFMA.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil., 1988, online).

Resguardado em nossa Carta Magna, esse conjunto que engloba os processos de ensinar e aprender apresenta em sua concepção formal, isto é, de educação escolar uma organização em níveis (aqui destacamos a educação básica) e modalidades que visam garantir de modo gradual e articulado condições para uma formação comum indispensável ao amadurecimento intelectual e moral do educando. Nesse sentido, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei 9. 394/1996, em seus artigos 21, 22 e 23, assegura que:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. **Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. **Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais [...], com base na idade, na competência [...] ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; LDB, 2008, p. 36).

Sem perder de vista o modo como está estruturada a educação formal e oficial do nosso país - o Brasil - cada órgão educacional em suas respectivas instâncias, isto é, federal, estadual, distrital e municipal, procura impender de forma autônoma e harmônica sua incumbência frente ao desafio de instruir pessoas, para tanto elabora seus planos educativos em consonância com leis, decretos, pareceres, diretrizes curriculares, entre outros dispositivos legais visando nortear e efetivar atividades político-pedagógicas direcionadas ao processo de formação do educando tanto da rede pública quanto privada de ensino em seus espaços formativos correspondentes.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, SEDUC/MA, por meio do Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e ensino fundamental, este

construído em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA).

Apresenta orientações para a (re) construção de currículos escolares, assim como, para demais ações pedagógicas que compõem a organização do trabalho docente da rede estadual e, também, municipal de ensino assinalando, inclusive, qual deve ser o ponto de partida para a confecção destes. No item que trata dos processos de aprender e ensinar, a redação do referido documento menciona o seguinte:

Os processos de aprender e ensinar que geram toda ação pedagógica da escola estão intrinsecamente relacionados com a forma de conceber a aprendizagem por parte dos educadores, ou seja, entender “como se aprende?”, sendo esse entendimento o ponto de partida para a organização do currículo, planejamento das aulas e a avaliação da aprendizagem.[...] nesse sentido, Vygotsky (1984) [...] considera o desenvolvimento do ser social como resultado do processo sócio-histórico numa interação multifacetada do sujeito com o meio e com os outros sujeitos (Maranhão, DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE, 2019, p. 19).

Como vimos, a educação é dinâmica, pois, parece resultar da compreensão de que o processo educativo se constitui mediante a relação do sujeito com o ambiente histórico-cultural ao qual está inserido; nesse contexto, o ser pensante passa a desenvolver inúmeras formas tanto para transmitir como para apropriar-se das técnicas e saberes culturais. Aliás, essa ação multifacetada da educação apresenta dois aspectos que consideramos importantes e indissociáveis, quais sejam, o ensino e a aprendizagem.

A partir da concepção de que a educação está estritamente vinculada a atividade cultural da sociedade e que através de inter-relações ela se efetiva, pressupomos então, que nesse processo de interação a linguagem aparece como meio sistemático de comunicar ideias, sentimentos entre outras manifestações através de signos convencionais diversos (sonoros, gráficos, gestuais, imagéticos, dentre outros). Nota-se aqui, portanto, o uno no múltiplo, ou seja, a comunicação

como arranjo da diversidade sócio-histórico-cultural.

Na estrutura organizacional da educação formal e oficial brasileira encontramos dispositivos legais que sinalizam, ao que parece, a necessidade de articulação entre elementos verbais e não-verbais nas propostas de ensino como, também, apresentam orientações voltadas à formação do ser humano.

O município de Bom Jesus das Selvas-MA, alinhado às leis e diretrizes educacionais vigentes em nosso território e fazendo uso de sua autonomia está assumindo desde 2010, em sua proposta pedagógica de educação, a presença da filosofia como componente curricular nos anos finais do ensino fundamental conforme observamos no item que trata do plano curricular da educação básica. Assim, consta na redação:

FILOSOFIA - Este componente curricular será ministrado em 1 (uma) hora/aula semanal de 5º a 9º série, perfazendo um total de 160 horas/aulas durante o curso. O conteúdo trabalhado de filosofia deve ser compreendido numa perspectiva ampla, interagindo com o meio, respeitando a individualidade do educando (PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO DE BOM JESUS DAS SELVAS-MINUTA, 2010, p. 20).

Nesse contexto, faz-se necessário salientar que tal arranjo aloca uma variedade de ações político-pedagógicas voltadas à organização do trabalho docente em suas respectivas esferas (Federal, Estadual, Distrital e Municipal). Nesse aspecto, a sistematização da educação parece importante à medida que demarca o espaço sob o qual os encaminhamentos educacionais estão circunscritos e se efetivam sob a ótica da jurisprudência.

Estabelecidas as fundações sobre as quais se assenta o componente curricular de filosofia na educação básica desse município maranhense cabe-nos, agora, pensar o processo de ensino e de aprendizagem filosófica dessa matéria educativa com vistas a apresentar possíveis implicações à formação dos (as) nossos (as) jovens. Antes, porém, faz-se necessário ponderar sobre o ensino de filosofia à luz da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

A implantação da Base Nacional Comum Curricular no sistema

educacional brasileiro resulta, ao que parece, de atendimento a alguns dos dispositivos legais que regem a educação dessa nação, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/1996) em seu artigo 26 e, o Plano Nacional de Educação-PNE (2014 - 2024), em específico, a estratégia 7.1, conforme é passível de se observar a seguir:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma arte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 2008, p. 37).

De igual monta segue afirmando:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade, regional, estadual e local. Definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8).

No que tange ao conteúdo da BNCC destaco o seguinte: esse documento parece orientar a construção de currículos garantidores de aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes por meio de dez (10) competências gerais para a educação básica.

Nesse contexto, a BNCC parece sinalizar abertura ao componente curricular filosofia na educação básica, sobretudo, quando expressa referência à experiência do pensar do educando em sua subjetividade frente aos problemas de natureza social, ambiental, econômica, política e cultural ao destacar a necessidade de o jovem exercitar sua curiosidade intelectual bem como criar possibilidades para exercer o protagonismo de sua vida de forma consciente e crítica. Assim diz o texto da Base Nacional Comum Curricular (2018):

[...] Exercitar a curiosidade intelectual [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...] na vida pessoal e coletiva [...] alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 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 (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 9).

Sob essa perspectiva, supomos que o ensino de filosofia encontra amparo legal para o seu exercício no ambiente escolar também na BNCC em razão das conexões que esse componente curricular apresenta com as competências gerais da educação básica presentes na base. Aprofundamos adiante, ao exame do processo de ensinar e aprender filosofia na educação básica em dois momentos, a saber, 1) considerações sobre o processo de ensinar filosofia na educação básica; e, 2) considerações sobre a aprendizagem filosófica na educação básica.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINAR FILOSOFIA

Pressupomos que o indivíduo movido pela necessidade de sobrevivência de si e da sua espécie desenvolveu formas de manifestar sua posição no mundo e, assim, garantir condições favoráveis à manutenção da vida humana. Esse movimento fez com que o ser humano pensasse em desenvolver maneiras de lidar com as adversidades de seu tempo (período pré-histórico), a saber: arquitetar estratégias para caçar, coletar frutas e sementes, se refugiar em cavernas contra as intempéries do tempo e de predadores, bem como, empenhar-se em criar estratégias para transmitir orientações, saberes e técnicas provenientes de sua cultura às gerações seguintes; como exemplo desse esforço temos a produção de imagens, conforme pontua Azevedo (2015) no fragmento a seguir:

A produção de imagens foi uma das primeiras formas que o ser humano encontrou para registrar e dividir com outros seus conhecimentos, crenças e emoções. Milhares de anos antes de inventar a escrita, os grupos humanos já se expressavam por meio de inscrições e pinturas nas rochas e paredes de cavernas (Azevedo, 2015, p. 25).

Essa iniciativa dos povos primitivos parece revelar em seu bojo um movimento de caráter educativo que se deveu ao fato de ter havido a necessidade de passar adiante o saber que adquiriram através de experiências únicas e singulares no decurso de sua jornada existencial. Nesse sentido, o homem passou a atuar com a finalidade de construir alternativas viáveis que o fizesse superar o estado de precariedade em que se encontrava como, também, projetar novas perspectivas em relação a maneira de transmitir ao seu semelhante orientações voltadas a continuidade e melhoramento das condições de viver da espécie humana.

Vislumbramos nessa atividade aquilo que parece caracterizar o ensino, a saber, estratégias didático-pedagógicas destinadas à formação do ser racional. Suspeitamos que o homem ao pensar em articular maneiras de transmitir orientações, saberes e técnicas aos demais membros de seu grupo recorreu a um conjunto de intencionalidades formativas que possibilitasse o desenvolvimento social, econômico e cultural da espécie; do contrário, supomos que a existência humana estaria, talvez, susceptível ao colapso.

O ensino visto em seu sentido amplo, isto é, como uma invenção humana voltada à transmissão de conhecimentos necessários à vida das pessoas continua evidenciando em sua dinâmica um espaço para a atualização constante das formas de materializar a intencionalidade educativa dirigida à formação do povo; por esse ângulo, presumimos que ensinar requer inovação.

Contudo, para que o processo educativo se torne, de fato, significativo ao sujeito cognoscente é preciso que as atividades educacionais ocorram em um campo possível de ação por parte do aprendiz, mas, afinal, que campo é esse? Camargo (2004) ao aproximar educação e ensino tenta apresentar uma solução para essa questão ao considerar que é no âmbito da ação perceptiva do aprendiz que

elas - educação e ensino - precisam constar. No enunciado a seguir, esse filósofo brasileiro sustenta tal ideia ao dizer que:

A educação e o ensino devem se inserir na ação perceptiva do aprendiz, cada pessoa tem uma forma própria de captar as realidades ou de compreender o mundo que a envolve; por isso que ensinar é invadir o mistério do outro. O aluno deve ser preparado para o diferente, o divergente, por isso o ensino deve favorecer uma reflexão para a estruturação dos conhecimentos e não a quantificação de informações [...] (Camargo, 2004, p. 17).

Esse pensador apresenta, ao que parece, uma perspectiva de ensino e de educação pautada na ideia de que a utilização de procedimentos que estimulam os nossos sentidos talvez seja interessante por, supostamente, abrir caminho para experiências únicas capazes de fomentar a reflexão, o diálogo e a participação coletiva dos envolvidos no processo educativo.

Highet (2018) ao tratar sobre o ensino em sua obra *A arte de ensinar* amplia esta noção, ao que parece, quando considera essa prática uma atividade artística que em muito se distancia de um método científico mesmo reconhecendo a presença dos princípios da ciência na educação, ou seja, no processo educativo o manejo de caráter artístico extrapola a aplicabilidade da técnica. Assim diz ele:

Acredito que o ensino seja uma arte, não uma ciência. Parece-me realmente perigoso aplicar os objetivos e métodos da ciência a seres humanos, desde que tomados como pessoas, muito embora eu reconheça que os princípios estatísticos possam ser muitas vezes utilizados na explicação do comportamento de grupos de pessoas, e também não desconheça que o diagnóstico científico dos indivíduos, quanto a sua constituição física, é sempre útil (Highet, 2018, p. 21).

Adiante, esse intelectual escocês ao tentar explicar por que o emprego da ciência frente ao trabalho do professor não dá ao ensino um caráter científico termina por exprimir uma possível relação entre o ato de lecionar e o terreno das emoções, conforme podemos observar, a seguir:

[...] o trabalho de qualquer professor carece de ser ordenado e bem planejado no que respeita aos fatos. Mas isso não torna seu ensino "científico". O ensino implica "emoções" que não

podem ser sistematicamente dominadas e empregadas; e implica valores humanos, que permanecem inteiramente fora do alcance da ciência (Highet, 2018, p. 22).

O argumento de Highet comunica, ao que parece, a ideia de que há uma dimensão no ato de ensinar capaz de envolver o lado emotivo do aprendiz, pois, caso não existisse tal aspecto durante a ação de transmitir orientações, saberes e técnicas culturais através de procedimentos metodológicos válidos, como seria possível suscitar nas pessoas emoções e sentimentos?

Diante dessa questão levantamos a hipótese de que no campo perceptivo do aprendiz qualquer assunto seja ele de ordem econômica, política ou ambiental como por exemplos, um surto de virose em uma determinada comunidade ou sobre o comportamento dos seres humanos, ao ser abordado a partir de uma linguagem que consiga estimular nossos sentidos nos torna suscetível a interação.

Nessa relação, o confronto de ideias, emoções e pensamentos entre os aprendizes parece inevitável ao passo de possibilitar condições para experiências de natureza tanto objetiva quanto subjetiva. Nesse sentido, o campo perceptivo é visto como relevante ao processo de formação do aprendiz, pois enriquece a prática pedagógica.

Sendo assim, consideramos viável durante a ação pedagógica do professor a fusão entre o conjunto de atividades educativas e o modo como o docente conduz esse processo possibilitando, de modo gradual, o surgimento de condições para que o aprendiz consiga interagir com o conteúdo proposto de forma crítica e criativa. Sabemos que no espaço escolar o trabalho pedagógico do docente junto ao discente se realiza dentro de uma esfera comunicativa que engloba diversas formas de linguagem (verbal, não-verbal, digital e mista).

Grosso modo, essas formas de linguagem apresentam signos linguísticos como, por exemplos, palavras, gestos, imagens e sons que ao serem usados pelo emissor como tentativa de expressar ideias e recortes da realidade do mundo ao receptor, passam a desempenhar uma importante função no que tange ao processo educativo, qual

seja: o de acionar no aprendiz sua capacidade de processamento daquilo que se enuncia e, conseqüentemente, possíveis reações resultantes dessa interação.

Acreditamos, portanto, que a presença da linguagem dentro do processo educativo é fator indispensável à atividade de formação das pessoas, principalmente, devido ao fato de recorrermos a ela para expressarmos nossos saberes, técnicas, emoções, anseios e ideias a fim de gerarmos, talvez, condições de interação entre os pares professor/estudante, estudante/objeto de estudo e estudante/estudante com vistas ao desenvolvimento de experiências únicas e significativas ao aprendiz.

Vale ressaltar, ainda, que o ato de ensinar, atualmente, não se reduz a um ou outro tipo de ação educativa, ao contrário, contempla diversas formas do agir pedagógico. Nesse sentido, Tardif (2014) ao refletir sobre a prática de ensino esclarece que:

No que diz respeito ao ensino propriamente dito, [...] o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico. Ao contrário, esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas (TARDIF, 2014, p. 175).

Observamos nessa passagem que ensinar envolve, portanto, um conjunto de ações (estético, reflexivo, argumentativo, científico e normativo) por parte do docente que se efetiva durante o processo educativo a partir de sua intenção didático- pedagógica. Desse modo, reafirmamos que a prática do professor além de necessária deve ser, também, encantadora, isto é, capaz de fascinar aquele que se coloca na condição de aprendiz devido ao contorno estético produzido pela dinâmica com que o docente realiza sua atividade educativa.

Essas considerações sobre o ensino servem como fio condutor para pensarmos acerca do que seja ensinar filosofia na educação básica e como se dá tal processo. Horn (2009) ao tratar sobre a função da filosofia enquanto componente curricular parece ampliar a noção de ensino de filosofia ao colocar em discussão a especificidade da atividade filosófica na escola quando enuncia o seguinte:

A filosofia como matéria de ensino tem como função principal estimular no aluno, por meio da leitura de textos filosóficos, das discussões, do exercício da reflexão e da argumentação, a formação da consciência crítica. Argumenta-se, no entanto, sob uma perspectiva educacional contemporânea, que este também é o objetivo da escola em sentido amplo. Onde estaria então a especificidade da Filosofia? E, neste sentido, onde está sua prática social de referência? Isso só pode ser claramente definido a partir da prática pedagógica do professor, que ao instigar o aluno à ressignificação de sua experiência existencial - elemento central a ser considerado quando se analisa a inclusão da filosofia no currículo - faz desta vivência a obra, ressignificando seu próprio mister¹ (Horn, 2009, p. 101).

O argumento de Horn (2009) parece dá vazão a ideia de que ensinar filosofia seja criar condições para que haja através de diversas formas de linguagem o diálogo entre as pessoas com vistas a exprimirem um conjunto de orientações, saberes e técnicas resultantes de um processo social, histórico e cultural, que mediante atividade interativa entre os pares oportunize ao docente e, principalmente, ao aprendiz caminhos para que este desenvolva capacidades para pensar de forma crítica e criativa outras possibilidades de existir no mundo como, também, de ressignificar sua própria trajetória existencial.

Partindo, pois, da ideia de que parece possível ensinar filosofia, passamos agora a querer saber o seguinte: como se efetiva, de fato, tal ensino? ou seja, qual (is) o (s) modo (s) possível (is) de ensinar filosofia na educação básica? Na tentativa de encontrarmos uma solução para essa questão recorreremos novamente a Horn (2009), mais precisamente, ao capítulo 3, de sua obra intitulada *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*, onde ele trata da organização do saber filosófico em sala de aula. Diz ele:

Um estudo mais minucioso a respeito de como organizar e tratar metodologicamente os conteúdos filosóficos em sala de aula identifica ao menos três tendências manifestas nas práticas docentes: a) ensino a partir temas que tomam a História da Filosofia como centro; b) ensino de temas que tomam a História da Filosofia como referência; c) ensino temático centrado no cotidiano, nas preocupações imediatas dos alunos sem a devida preocupação com a História da Filosofia ou ao estatuto da Filosofia (Horn, 2009, p. 60 e 61).

Como vimos, há três maneiras distintas de ensinar filosofia segundo a concepção de Horn (2009); a primeira tendência revela que o professor procura lecionar a partir de temas normalmente organizados e apresentados dentro de uma linearidade histórica de seu desenvolvimento.

Os livros didáticos voltados ao ensino de filosofia tanto no ensino superior como na educação básica são tipos de manuais que demonstram essa perspectiva, conforme podemos conferir na seguinte reflexão:

A primeira que trata do ensino a partir de temas que tomam a *História da Filosofia como centro*, além de estar fortemente presente na organização dos cursos de Graduação em Filosofia, também se verifica em alguns livros didáticos voltados para o ensino médio [...] (HORN, 2009, p. 60 e 61).

Nesse modelo de organização do conteúdo filosófico, procura-se estabelecer a ideia de um ensino que enfatiza uma forma de sistematização do saber próprio da filosofia que privilegia uma possível ordem cronológica entre autores e sistemas com vistas a facilitar a compreensão do conteúdo por parte do aprendiz durante o estudo proposto no espaço da sala de aula.

Para Salatiel (2011, p. 38) esse arranjo e tratamento do saber filosófico em sala de aula vai ao encontro do pensamento hegeliano voltado à educação à medida que destaca a necessidade de recorrermos a algum repertório sobre o qual se pensar sem, contudo, desprezar materiais (estudos e teorias) rigorosos, profundos e sistemáticos construídos no decorrer dos mais de dois séculos da história da filosofia.

A segunda orientação voltada à organização do conteúdo filosófico destinado ao ensino de filosofia sugere como ponto de partida temas que não seguem necessariamente os manuais didáticos, ao contrário, se apresentam como problemas de caráter filosófico que independem de uma ordem histórica, mas que se vinculam a um autor seja ele clássico ou não. Nesse caso, o professor faz interface entre o tema-problema e um filósofo (a) referência, ou seja, recorre a um autor para que este sirva de aporte teórico frente

ao problema a ser analisado durante o desenvolvimento da questão pelo aprendiz. Nesse sentido, Horn (2009) argumenta que:

Isso significa dizer que a análise do mesmo requer, necessariamente, que o professor faça uma recorrência à História da Filosofia para contextualizar a temática, sem a qual é impossível estabelecer uma argumentação fundamentada e rigorosa (Horn, 2009, p. 60 e 61).

Desse modo, pretende-se abordar um problema filosófico considerado relevante pelos estudantes a partir de uma situação atual, isto é, do cotidiano das pessoas como por exemplos, questões éticas relacionadas ao comportamento humano frente a um dilema existencial, tipo: eutanásia, aborto e feminicídio.

Um desafio ao docente que prefere proceder metodologicamente a partir dessa tendência parece residir na forma de sistematização de seu programa de aulas, ou seja, como organizar os conteúdos sem perder de vista a fundamentação teórica, isto é, os autores e sistemas filosóficos já consagrados?

O emprego de sequência didática como forma de articular tema-problema e o autor/sistema parece viável à sistematização do programa de aulas a ser definido pelo docente frente a essa tendência metodológica à medida que apresenta flexibilidade quanto a sua elaboração. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na obra intitulada *Gêneros orais e escritos na escola*, argumentam o seguinte:

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 93).

Notadamente, esses autores procuraram estabelecer através desse recurso metodológico a maneira mais adequada de propor o ensino de uma língua materna. Suspeitamos que esse instrumento devido à variedade de atividades que consegue agregar em sua estrutura parece válido, também, para o ensino de filosofia à medida

que tem em conta as necessidades dos estudantes e a organização dos conteúdos.

Ao conectar temas de relevância social sob a forma de situações-problemas a autores da tradição filosófica em um conjunto articulado de atividades educativas estamos, supostamente, contribuindo para que a prática de ensino de filosofia ocorra tendo a história da filosofia como referências e não como centro.

O último direcionamento a qual Horn (2009) se refere visa um ensino que não estabelece, necessariamente, um roteiro didático prévio do conteúdo a ser lecionado, ou seja, seu ponto de partida são temas oriundos das preocupações diárias que os estudantes carregam consigo para o espaço da sala de aula sem que haja alguma organização metodológica do conteúdo, muito menos, uma conexão com autores ou sistemas já consolidados pela tradição. Quanto a isso, Horn (2009) adverte:

O maior problema desta terceira perspectiva é o fato de ela não se preocupar com a especificidade do conhecimento filosófico. [...] desta problemática surgem ao menos outras duas questões: a) na medida em que não considera a recorrência histórica a autores ou sistemas filosóficos como elemento importante, isso pode ser considerado ensino de filosofia? b) até que ponto tal postura não reforça a ideia de dissolução definitiva das disciplinas que hoje constituem a área de Ciências Humanas por uma outra disciplina de maior abrangência, como aconteceu no passado com a junção da História e Geografia em "Estudos Sociais" e da Filosofia e Sociologia em "Educação Moral e Cívica" (Horn, 2009, p. 65).

A grande preocupação de especialistas da área filosófica em relação a essa tendência figura na possibilidade de renegação dos conteúdos específicos do componente curricular de filosofia durante a prática pedagógica do professor dessa matéria, ao passo de tornar tal ensino aparentemente incoerente, infundado e despropositado.

Ensinar filosofia exige contextualização, mas, esta não convém ocorrer de maneira infundada, visto que dissolve a especificidade do componente curricular e, conseqüentemente, termina por comprometer mais de 2500 anos de saberes filosóficos construídos com rigor reflexivo e criticidade, que são próprios à atividade de

filosofar.

Na esteira dessa tendência reside, ao que parece, um descompromisso intelectual do docente com a própria história da filosofia, à medida que desconsidera o conhecimento filosófico produzido em cada época. Quanto a isso, Chauí (2010, p. 57) esclarece que “[...] como todas as criações e instituições humanas, a filosofia está na história e tem uma história”.

Portanto, ignorar a história da filosofia é, sobretudo, negar sua própria atividade frente aos problemas socioculturais de seu tempo. Ensinar filosofia na educação básica parece, para muitos educadores e especialistas um desafio que requer do professor dessa matéria uma tomada de decisão que envolve tanto a forma de organização metodológica do conteúdo como o manejo das atividades filosóficas em sala de aula, sem perder de vista a finalidade educativa desse componente curricular, a saber, a formação crítica e criativa dos estudantes para que se tornem capazes de transformar o mundo em que vivem.

No que tange a melhor forma de proceder em relação à organização metodológica dos conteúdos filosóficos a serem ensinados no espaço da sala de aula queremos saber o seguinte: qual é a tendência que mais se aproxima da necessidade que o professor tem para fazer o arranjo dos conteúdos a serem abordados durante a aula de filosofia sem, contudo, deixar escapar de sua proposta educativa a possibilidade de cotejar os temas-problemas de ordem filosófica com a história da filosofia e seus consagrados (as) autores (as)?

Suspeitamos que a segunda tendência que fora apresentada, anteriormente, por Horn (2009), isto é, o ensino de temas que tomam a história da filosofia como referência, cumpre com mais efetividade a tarefa de aproximar problemas atuais de cunho filosófico com autores e sistemas já consolidados na história da filosofia.

Pensemos agora a seguinte questão: considerada a utilização de sequência didática por parte do docente durante a aula de filosofia no ensino fundamental, em que sentido tal procedimento favorece a experiência filosófica entre os pares professor/estudante

e estudante/estudante sem, contudo, reduzir o universo da ação educativa a um conjunto de atividades com finalidades meramente diretiva, isto é, não reflexiva acerca da realidade?

Na tentativa de apresentarmos uma resposta temporária à problemática erguida, recorreremos a Campaner (2012), devido ao fato de constarmos em seus escritos, especificamente, em um texto que trata sobre proposta de ensino baseada em uma concepção de filosofia, o indicativo de que há um caminho que parece possível a esse respeito, a saber:

Há, como já dissemos, um trabalho do professor que é, antes de tudo, o de preparar-se para tornar possível aos seus alunos a prática filosófica, isto é, permitir que suas aulas sejam uma espécie de atelier no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico (Campaner, 2012, p. 39).

Essa perspectiva nos faz pensar acerca da intencionalidade que antecede os procedimentos de ensino a serem adotados pelo docente durante a aula que pretende lecionar. Nesse sentido, o mestre parece empenhar-se, primeiramente, em articular possíveis modos de oportunizar aos estudantes igualdade de acesso ao conhecimento. Em seguida, inovar o fazer pedagógico com o propósito de atualizar e ressignificar a prática educativa a fim de que esta não se torne obsoleta.

Rancière (2004) ao relatar uma aventura intelectual vivida pelo professor francês Joseph Jacotot e seus alunos em 1818, revela a possibilidade de realização de um movimento inovador na maneira de lecionar. Inspirados no espírito inventivo do mestre (Jacotot) pretendemos enfrentar os desafios atuais que dizem respeito ao modo de ensinar em uma sociedade marcada pela manutenção das desigualdades promovidas por métodos tradicionais de instrução, ou seja, objetivamos a superação de um ensino pautado em colonizar a cabeça do estudante através do mestre explicador.

Quanto ao método aplicado, inesperadamente, por Jacotot a

seus alunos enquanto esteve exilado nos Países Baixos, Rancière diz o seguinte:

Ele (Jacotot) solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo o quanto haviam lido. “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! (Rancière, 2004, p. 18 e 19).

Para Rancière (2004), o método empregado pelo professor Jacotot aos seus educandos tornou possível um tipo de ensino cujo foco centrava-se na ideia de igualdade das inteligências entre os envolvidos no processo educativo. Desse modo, o mestre passou a oportunizar para cada estudante condições semelhantes de estudo; ao término da experiência foi constatado que o protagonismo do aprendiz frente a situação-problema gerou um resultado surpreendente, a saber, êxito na tarefa proposta pelo docente.

Extraímos da experiência inovadora do professor Jacotot a ideia de que o mestre deve se esforçar em criar condições para que o aprendiz possa se sentir provocado a participar, igualmente, de cada etapa do processo formativo, ou seja, todos os estudantes precisam ter acesso às mesmas oportunidades educacionais estabelecidas por meio de uma prática educativa que dê ênfase ao protagonismo do aprendiz e não do mestre; eis, portanto, o que parece ser o ponto chave para a emancipação humana, a saber, a disposição intelectual da própria pessoa para aprender. A respeito do ânimo de cada estudante para aprender Rancière (2004) argumenta que:

Somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável - e somente por meio de sua própria razão. [...]. Um professor não é, nem mais, nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de *fatos* à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de

emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa (Rancière, 2004, p.142).

É passível entendermos desse fragmento a expressão de que as pessoas possuem capacidades intelectivas para exercerem atividades de natureza teórica e especulativa; no entanto, a manifestação desse potencial pelo sujeito decorre da presença de algum estímulo que provoque, a princípio, reação do aprendiz.

Nesse contexto, ensinar não requer, necessariamente, a presença de um mestre explicador, pois, a emancipação de um homem não resulta da presença de alguém que se coloca na condição de explicar ao outro o significado de um enunciado de maneira impositiva, sobretudo, porque tal ação representa a neutralização do potencial intelectual daquele que também pode realizar essa tarefa de maneira razoável dentro de um espaço sócio interativo e, assim, construir seu próprio caminho verificando-o, inclusive, continuamente.

Pressupomos, então, que ensinar filosofia a partir de metodologias que procuram unir temas filosóficos com a própria história da filosofia seja válido para os dias atuais; para tanto, sinalizamos a necessidade de o docente organizar sua prática através de uma sequência didática que lhe possibilite flexibilizar a ação pedagógica com vistas a promover uma educação que oportunize ao aprendiz a construção de sua própria emancipação, ou seja, que o professor dentro do processo de formação do indivíduo crie espaços para a reflexão filosófica sem se prestar a agir como mestre explicador aos estudantes.

Assim, espera-se do mestre não-explicador uma ação que favoreça o protagonismo do aprendiz durante seu processo formativo; para que isso ocorra, o docente deve preparar o ambiente educativo com vistas a fornecer para aquele que está em busca do saber um vasto campo de atividades que fomentem a prática filosófica como, por exemplos, debater pontos de vista acerca de conceitos, ler filosoficamente textos de filósofos consagrados pela tradição e pensar problemas atuais buscando soluções razoáveis.

Devemos estar atentos à maneira como abordamos os temas-problemas postos ao ensino de filosofia na escola devido ao fato desses conteúdos desafiarem nossa capacidade reflexiva. Para tanto, supomos necessário que o docente considere alguns critérios durante a experiência filosófica com vistas a manter a especificidade desse estudo no decorrer da atividade investigativa. Nesse sentido, Lorieri (2002) argumenta o seguinte:

Podemos dizer que fazer filosofia é realizar um processo investigativo reflexivo que seja crítico, rigoroso, profundo ou "radical", abrangente ou que busque totalidades referenciais significativas sobre ou com base naquelas certas questões, às quais já nos referimos sem, ainda, indicá-las (Lorieri, 2002, p. 36).

Dessa passagem, inferimos que praticar filosofia dentro do contexto educacional requer do aprendiz disposição para ser: 1) investigador, isto é, ser capaz de aprofundar seu raciocínio sobre questões filosóficas com o objetivo de desvelar novos horizontes acerca da realidade; 2) reflexivo, pois, ao considerarmos que nesse mundo tudo é corruptível, ou seja, passível de mudança, faz-se necessário repensar tanto as ações como as ideias; 3) crítico a toda e qualquer situação que para o ser humano se apresenta com regularidade fazendo-o agir, portanto, de maneira questionadora sobre aquilo que parece óbvio e natural ao senso comum; 4) rigoroso na sistematização do saber filosófico devido este conhecimento resultar de um esforço especulativo que tende à consistência de sua fundamentação; 5) profundo, ou seja, intenso durante a experiência filosófica vivida tentando atingir, sobretudo, os princípios, as bases, os fundamentos daquilo que é examinado; e, 6) abrangente frente aos temas-problemas e situações de ordem filosófica, dentre outros, vendo-os sob a ótica da pluralidade universal.

Suspeitamos que ensinar filosofia seja um desafio para todo e qualquer profissional que a tenha como componente curricular tanto na educação básica como no ensino superior devido ao fato de a ela nada passar despercebido como, por exemplos, temas relacionados ao cenário do qual o ser se encontra no mundo e o posicionamento

que tomamos frente às situações vivenciadas tanto pelo professor como por estudante no espaço da sala de aula. Tudo o que é dito como aquilo que não o é, deve ser considerado durante a atividade filosófica.

No Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-DCTM (2019), o currículo é descrito como o registro que visa orientar de forma ampla o processo educativo com vistas à formação plena do indivíduo, conforme consta em sua redação:

É fundamental que o processo formativo tenha no currículo um documento norteador do ensino-aprendizagem, com a intencionalidade de que o conteúdo seja trabalhado no sentido de formar o cidadão com habilidades e competências que lhe possibilitem o prosseguimento nos estudos, o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho (DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE, 2019, p. 19).

Nesse sentido, o currículo escolar se apresenta como um documento que abrange um conjunto de intencionalidade voltadas ao processo de ensino- aprendizagem. No componente curricular de filosofia essas propositivas são convertidas em objetivos de aprendizagem e se destinam ao desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

Sendo assim, é importante ver no currículo uma proposta educativa que apresente, de modo sistematizado, possíveis articulações entre o que é o aparente e o latente buscando, sobretudo, a realização de práticas dirigidas ao processo de ensino-aprendizagem que assegure a igualdade de inteligências entre os que se dispõem ao estudo praticado no ambiente escolar.

Dessa maneira, o currículo cumpre com maestria a difícil tarefa de organizar um programa de educação em sentido amplo, onde experiências previstas, isto é, projetadas se inter-relacionam com práticas que circundam o campo da imprevisibilidade, ou seja, que não parece possível de prever.

Dada a preocupação de se evitar a instrumentalização das aulas de filosofia, ou seja, de tornar seu conteúdo estático e o ensino

mecânico o qual resultaria na neutralidade da reflexão filosófica e, conseqüentemente, no fim de sua especificidade, é que o currículo demonstra ser dinâmico e flexível em seu caráter orientador.

Em sentido estrito, o currículo visto como fio condutor do processo de ensino- aprendizagem parece indicar o tipo de função formativa que cada componente curricular pretende realizar; contudo, supomos que o professor durante o planejamento de suas atividades educativas não desconsidere essa carta de intenções educacionais. Tratemos adiante sobre uma importante ferramenta pedagógica, a saber, o planejamento escolar (concepção e finalidade no âmbito educacional).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

Partindo desse pressuposto e com vistas a ampliar a discussão acerca do tema proposto, sentimo-nos instigados a querer saber o seguinte: Seria possível pensar uma aprendizagem propriamente filosófica para os dias atuais? Em caso afirmativo, qual seria o seu fundamento? Com o intuito de encontrarmos uma solução transitória acerca dessa problemática recorreremos, mais uma vez, às contribuições do filósofo brasileiro Geraldo B. Horn (2009). Ao tratar sobre o exercício do pensar filosófico na educação básica Horn (2009) apresenta, ao que parece, vestígios que remontam a uma possível tentativa de construção do conceito de aprendizagem filosófica. Argumenta ele, a esse respeito o seguinte:

O aluno adolescente nem sempre está aberto para refletir, mas não seria justo dar a ele respostas de que não dispomos, impedindo seu desenvolvimento cognitivo com a desculpa fraca de que é mais importante apreender conhecimentos já produzidos do que construir seu próprio aprendizado. A metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do aluno enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem a capacidade para conquistar sua própria autonomia de pensamento. [...] o aluno é capaz de pensar por si próprio, elaborar questões, exercer sua cidadania, entender o que é estar no mundo, ser humano, produzir conhecimento e ser cidadão? [...] (Horn, 2009, p. 94 e 95).

Para Horn (2009) a aprendizagem filosófica parece resultar de um esforço cognitivo pessoal realizado pelo aprendiz frente aos estímulos provenientes das atividades de caráter pedagógico propostas pelo mestre durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa ação educativa tem por finalidade a construção do saber autêntico e verdadeiro por parte do estudante à medida que lhe oportuniza autonomia de pensamento para suscitar questões referentes, por exemplo, à existência humana e ao mundo.

Outra questão importante que diz respeito a aprendizagem filosófica na educação básica envolve a ideia de paciência pedagógica, isto é, um período destinado ao exercício lento e gradual de construção do saber filosófico pelo sujeito cognoscente durante sua formação humana. Quanto a isso, Lorieri (2002) pontua que:

Amadurecer como seres humanos implica, também, amadurecer a compreensão de muitas ideias. Como o amadurecimento é progressivo, também o é a compreensão das ideias: há que haver paciência pedagógica. Só que isso não significa nada fazer. Significa o contrário: estar fazendo sempre, progressivamente. [...] desde o mais cedo possível. Caso contrário, as aproximações tardias serão abruptas e pouco redundarão em benefícios de construções abrangentemente sólidas (Lorieri, 2002, p. 91).

Nesse contexto, concluímos ao observarmos em nossa docência, de modo aqui sistematizado por nossa pesquisa no PROF-FILO, que o ato de aprender demanda tempo e dedicação por parte do aprendiz. Isto implica dizer, em última análise, que o estudante deve desde cedo ser iniciado na experiência filosófica para que seu desenvolvimento não incorra em aproximações tardias e súbitas.

Assim, a aprendizagem filosófica pressupõe o exercício lento, gradual e constante da razão frente aos problemas, dilemas e conceitos postos ao pensamento. Diante do exposto, reflete-se que ensinar filosofia transcende a mera transmissão de conteúdo ou a memorização de doutrinas.

O papel do mestre, nesse contexto, é o de um mediador que, com paciência pedagógica, cria estímulos e atividades que convidam o estudante a um esforço cognitivo pessoal e contínuo. Não se trata de

oferecer respostas prontas, mas de cultivar a habilidade de problematizar o mundo e a existência, respeitando o tempo singular de cada aprendiz. Nesse processo, o professor atua como um facilitador que sustenta a tensão entre a liberdade do pensar e a disciplina conceitual, guiando o estudante na construção gradual de um saber que lhe seja próprio e autêntico. A docência em filosofia, portanto, exige a confiança de que o amadurecimento do pensamento ocorre na constância do exercício, e não na velocidade da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, assim, que a aprendizagem filosófica na educação básica deve ser compreendida como um empreendimento formativo de longo prazo, cujo início precoce é fundamental para evitar aproximações tardias que comprometem a solidez do conhecimento. Iniciar o estudante desde cedo na experiência filosófica significa oportunizar-lhe o desenvolvimento de uma atitude reflexiva como parte integrante de sua formação humana, e não como um apêndice ou um saber reservado à maturidade. Por isso nossa atuação no Ensino Fundamental Anos Finais é um locus importante ao ensino de Filosofia.

Nessa perspectiva, a filosofia deixa de ser vista como uma disciplina hermenêutica ou de difícil acesso e passa a ser entendida como uma prática de pensamento possível e necessária em todas as etapas da vida escolar. Ao associar constância, paciência e gradualidade, o ensino de filosofia contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de sustentar suas questões e de engajar-se criticamente com os desafios do mundo. Geramos oportunidade assim, de pensar o ensinar e aprender filosofia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História: da Pré-História à Antiguidade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BOM JESUS DAS SELVAS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Bom Jesus das Selvas: Semed, 2020.

BOM JESUS DAS SELVAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação**. Bom Jesus das Selvas, 2010. (Minuta).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>. Acesso em fev 2026.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, Marculino. **Filosofia do conhecimento e ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CORDÓN, Juan M. N; MARTÍNEZ, Tomás C. **História da Filosofia: dos pré-socráticos à filosofia contemporânea**. Tradução da antologia de textos: Alberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HIGHET, Gilbert A. **A arte de ensinar**. Tradução: Lourenço Filho. 1. ed. Campinas: Kírion, 2018.

HORN, Geraldo B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí, Editora Unijuí, 2009.

LORIERI, Marcos A. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas (avaliação de aprendizagem)**. São Luís,

2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SALATIEL, José R. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. São Luís: UemaNet, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 2

ÉTICA DA ALTERIDADE E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA REFLEXÃO LEVINASIANA SOBRE A EDUCAÇÃO

Katilene de Souza Meireles³
Oziris Alves Guimarães⁴

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a filosofia de Emmanuel Lévinas, destacando sua crítica à tradição ontológica ocidental e a centralidade da ética da alteridade como fundamento do pensamento filosófico. Ao questionar a primazia do sujeito e a tendência de reduzir o Outro ao Mesmo, o autor propõe uma mudança de perspectiva, na qual a relação ética antecede o conhecimento e a própria ontologia.

A partir desse referencial, discutem-se as implicações de seu pensamento para o campo educacional, especialmente no ensino de filosofia. Defende-se que o ato educativo deve ser compreendido como uma relação ética assimétrica, marcada pela responsabilidade, pela escuta e pelo reconhecimento da singularidade do estudante, em contraste com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos.

O estudo também dialoga com autores contemporâneos da educação, evidenciando a relevância do pensamento levinasiano para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas. Por fim, apresenta-se a literatura infantojuvenil como possibilidade didática para a concretização de uma pedagogia da alteridade, destacando o potencial formativo do encontro com o outro no processo educativo.

³ Mestranda do PROF-FILO pela UERR. Email: katileny.meirelles@gmail.com

⁴ Doutor e orientador desta pesquisa no PROF-FILO UERR.

CONCEITO DE FILOSOFIA PARA LEVINAS

Desde a Grécia Antiga até os dias atuais, a filosofia tem sido marcada por uma busca pela universalidade e pela inteligibilidade do ser, com ênfase no *logos* e na razão, ou seja, compreender o ser de um modo universal, procurando uma explicação racional.

Para Parmênides (séc. V a.C.), o *logos* verdadeiro é aquele que se orienta exclusivamente pelo ser, excluindo qualquer possibilidade de pensar ou dizer o não-ser. Em seu poema *Sobre a Natureza*, Parmênides afirma: “Assim, pensar e ser coincidem: ‘... pensar e ser é o mesmo’.” (Reale; Antiseri, 1990, p. 33), indicando que o pensamento só pode se voltar para aquilo que é, pois “Do não-ser não te permito nem dizê-lo nem pensá-lo, porque não é possível nem dizer nem pensar o que não existe.” (Reale; Antiseri, 2003, p. 32) Assim, o *logos* se torna um discurso lógico e ontológico, que busca capturar a verdade por meio da identidade e da imobilidade do ser.

Esse modelo racional do pensamento inaugura uma tradição filosófica que Emmanuel Levinas criticará por promover uma redução do Outro ao Mesmo, apagando a alteridade em nome da totalidade do ser. Em *Totalidade e Infinito*, Levinas propõe uma ruptura com essa tradição ontológica, tendo em vista que, desde a época da Grécia antiga, muitos filósofos buscaram entender o que as coisas são em sua forma mais básica. Para isso, criaram conceitos gerais (ex: *homem, natureza, alma*) e acreditavam que tudo deveria ser explicado a partir disso pela razão.

Levinas caracteriza a filosofia ocidental como essencialmente ontológica. Tal filosofia se estrutura a partir da redução da alteridade à identidade e da diferença à mesmidade. Segundo ele, “A filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo” (Levinas, 1988, p. 31). O autor quer inverter isso, que a filosofia **deve começar não pela razão, mas pela ética**, pela relação com o outro, com o rosto do outro, com a responsabilidade que nós temos diante dele. A verdadeira sabedoria não é explicar o outro, mas **estar diante do outro**

e responder por ele. É acolher, escutar, cuidar e não dominar ou reduzir ao meu modo de pensar.

Ele denuncia essa tradição que remonta a Sócrates, cujo ideal de verdade repousa sobre o “conhece-te a ti mesmo”, isto é, sobre a permanência no Mesmo. Levinas está criticando uma tradição filosófica muito antiga, que começa com Sócrates, o famoso filósofo grego que ficou conhecido por dizer que a base do conhecimento e da verdade era olhar para dentro de si.

Essa ideia influenciou toda a história da filosofia ocidental, pois ensina que para entender o mundo, devemos começar por entender a nós mesmos. Levinas entende que essa busca da verdade centrada no eu, no sujeito pensante, é problemática. Ele profere que a filosofia ocidental, desde Sócrates, entende a verdade como algo que se descobre dentro do próprio eu, como se a razão humana fosse o critério central para julgar o que é verdadeiro ou falso.

Segundo Levinas, “A filosofia é uma egologia” (Levinas, 1988, p. 31). Quando diz que “a filosofia é uma egologia”, ele está dizendo que, ao longo da história, a filosofia se preocupou principalmente com o próprio sujeito, ou seja, com o eu que pensa, a consciência que reflete, e com a razão que busca compreender o mundo a partir de si mesma. Levinas critica essa tradição egológica porque, ao colocar o “eu” no centro de tudo, a filosofia acaba esquecendo ou apagando o outro, ou seja, as outras pessoas, o que é diferente de mim, aquilo que vem de fora da minha consciência.

Dessa maneira, de acordo com Levinas, a formação do sujeito na modernidade, bem como certas correntes filosóficas contemporâneas que procuraram superar o caráter autorreferente e autorreflexivo da filosofia moderna, ainda preservam, apesar de suas diferenças, um movimento que reconduz o pensamento ao próprio eu e uma tendência a englobar ou totalizar, mantendo, assim, a lógica da mesmidade. Ao propor o deslocamento do centro da reflexão filosófica da mesmidade para a alteridade, abre-se a possibilidade de pensar a subjetividade de outra maneira. Nessa perspectiva, a subjetividade passa a ser compreendida como atravessada pela presença do Outro. Esse deslocamento da centralidade do “eu”, antes estruturado pela

mesmidade, para a alteridade, conduz a uma nova compreensão do humano, na qual se enfraquece a ética centrada no próprio ego, característica de um humanismo que exalta o homem, e se orienta o pensamento em direção ao que Levinas denomina de “humanismo do outro homem”. A filosofia deve começar, portanto, não pela compreensão do ser, mas pela ética, pelo encontro com o rosto do Outro, que escapa à lógica da identidade e exige responsabilidade. O que Parmênides estabelece como a centralidade do ser e do pensamento, Levinas descentraliza em nome da alteridade, inaugurando uma filosofia primeira não como ontologia, mas como relação ética.

Assim, o pensamento ético em Emmanuel Levinas constitui uma das mais significativas viradas no pensamento filosófico do nosso tempo. Em contraste com a tradição ocidental, marcada pelo primado da ontologia e da razão centrada no sujeito, Levinas propõe que a ética não seja tratada como um ramo da filosofia, mas como sua própria origem e fundamento. Essa ética não se reduz a normas, regras ou códigos de conduta, mas se configura como a estrutura mais profunda da relação humana: o encontro com o Outro.

A metafísica, a transcendência, o acolhimento do Outro pelo Mesmo, de Outrem por Mim produz-se concretamente como a impugnação do Mesmo pelo Outro, isto é, como a ética que cumpre a essência crítica do saber. É tal como a crítica precede o dogmatismo, a metafísica precede a ontologia. (Levinas, 1980 p. 31)

Em outras palavras o autor deixa claro que a ética (equiparada à metafísica) vem antes da ontologia, ou seja, antes do estudo do ser. Colocando a ética como filosofia primeira. Utilizando a palavra “**metafísica**” num sentido muito diferente do que era comum na tradição filosófica. Ele está dialogando e ao mesmo tempo rompendo com o uso do qual alguns pensadores anteriores formularam sobre esse conceito.

Diferentemente desses pensadores anteriores, para Levinas, a alteridade do outro ser humano não pode ser reduzida a conceitos, categorias ou explicações racionais. O Outro se apresenta como absoluto, como uma presença que me desinstala e me obriga a sair do

egoísmo natural do “eu”. Nesse sentido, a ética da alteridade é anterior a qualquer saber ou teoria, pois nasce na experiência concreta do rosto do outro.

Emmanuel Levinas atribui ao rosto do Outro um papel central e insubstituível na constituição da experiência ética. O rosto não é uma simples aparência física ou representação sensível, mas a **expressão originária da alteridade e da transcendência**, que escapa a toda objetivação. Nessa presença do Outro, revela-se aquilo que Levinas denomina de **“ideia do infinito”**, uma relação que não se esgota na experiência ou no conhecimento, mas que “ultrapassa os meus poderes, não quantitativamente, mas pondo-os em questão [...] ela é a experiência por excelência” (Levinas, 1980 p. 12). O infinito, então, não se conhece como um objeto qualquer, mas se experimenta na responsabilidade diante do Outro, que desafia e transforma o eu em sua própria interioridade.

Diferente da tradição metafísica, que busca integrar o Outro ao saber do Mesmo, Levinas afirma que o infinito se manifesta justamente na distância entre o eu e o Outro, sem nunca se transformar em união ou fusão. Ele escreveu: “A ideia do infinito produz-se no facto inverosímil em que um ser separado, fixado na sua identidade, o Mesmo, o Eu, contém, no entanto, em si, o que não pode conter” (Levinas, 1980, p. 13). Essa experiência com o infinito revela uma relação ética desigual, em que o sujeito é chamado a uma responsabilidade que **não escolheu por vontade própria e da qual não pode fugir**. O infinito, para Levinas, **não é algo que se conhece ou se domina**, como um objeto de estudo, mas sim algo que se deseja e esse desejo **nunca se completa**, pois se volta para o Outro como alguém **absolutamente diferente**. Por isso, ele afirma que o infinito “não é objeto de um conhecimento [...], mas o desejável, o que suscita o Desejo, isto é, o que é abordável por um pensamento que a todo instante pensa mais do que pensa” (Levinas, 1980, p. 192). Ou seja, o infinito se manifesta como uma **chamada ética** que nos tira do centro e nos convida a nos responsabilizar pelo Outro, sem pretensão de compreendê-lo totalmente.

O rosto, ao se apresentar em sua vulnerabilidade e nudez, resiste à apropriação e impõe ao eu um limite absoluto. É nessa exposição que

“esse infinito, mais forte do que o assassinio, resiste-nos já no seu rosto” (Levinas, 1980, p. 168). A linguagem silenciosa do rosto se traduz num imperativo ético incontornável: “Tu não matarás” (Levinas, 1980, p. 168). Tal mandamento não nasce de uma convenção racional ou jurídica, mas da interpelação concreta do Outro, que me dirige a palavra antes mesmo que eu possa tematizá-lo como objeto. Por isso, a ética para Levinas é anterior à ontologia, pois não parte da compreensão do ser, mas da relação com o absolutamente Outro.

O chamado ético do Outro vem do próprio outro, de sua presença viva e vulnerável, especialmente expressa no rosto. “O rosto significa por si próprio [...] não temos de o explicar porque, a partir dele, toda a explicação se inicia.” (Levinas, 1988 p. 240). Isso quer dizer que o rosto do Outro fala comigo de um modo que não depende do meu entendimento. Ele exige de mim uma resposta que me convoca à responsabilidade, sem pedir permissão e sem que eu possa me esquivar eticamente. O encontro com o Outro me coloca numa posição de responsabilidade inevitável. Mesmo que eu tente escapar racionalmente, eticamente já estou implicado. Portanto, a ética para ele, não é opcional, ela nasce no próprio fato de haver um outro diante de mim, eu posso escolher ignorar, mas essa escolha não anula o fato de que fui interpelado. Eu já fui colocado numa posição de responsabilidade.

EDUCAÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA SOB A PERSPECTIVA DA ALTERIDADE LEVINASIANA

Emmanuel Levinas não desenvolveu um sistema filosófico específico sobre a educação ou uma didática do ensino de filosofia, não escreveu obras diretamente voltadas para a educação no sentido tradicional ou pedagógico do termo. Ou seja, ele não foi um filósofo da educação como Paulo Freire, que escreveu com foco específico em práticas pedagógicas ou teorias educacionais. No entanto, sua filosofia tem sido amplamente utilizada no campo da educação e no ensino de filosofia, por pensadores e educadores interessados em uma abordagem ética e humanista da formação, acredita-se que o

pensamento levinasiano no que diz respeito a racionalidade ética, traz grande significação para se repensar a educação contemporânea. Suas obras oferecem fundamentos para uma pedagogia da alteridade. Desse modo, a contribuição mais significativa de Levinas para o campo educacional está na reconfiguração, ou ainda na recuperação, de uma perspectiva pedagógica distinta: um *outro-modo-que-ser* pedagógico, de natureza profundamente metafísica (Levinas, 1987). Em outras palavras, trata-se de uma proposta de pedagogia alicerçada no ensinamento que emerge do Outro, concebido como fundamento ético-crítico do conhecimento.

Para Levinas, a subjetividade se funda na responsabilidade pelo outro. O "rosto do outro" não é um dado empírico, mas uma manifestação ética que interpela o sujeito, chamando-o a responder sem esperar reciprocidade. "A relação com o rosto é, num primeiro momento, ética." (Levinas, 1988, p. 78). Esta concepção subverte a tradição filosófica que coloca o sujeito como centro autônomo da experiência e do saber. Na educação, isso implica reconhecer que o aluno é um outro radical, cuja presença exige do educador uma postura de escuta e acolhimento.

Educar e ensinar filosofia, nesse contexto, se caracteriza por uma relação assimétrica, onde o mestre se responsabiliza pelo aluno não como forma de domínio ou como detentor do saber, mas como responsável pela criação de um espaço de pensamento em comum e de acolhimento. A filosofia de Emmanuel Levinas propõe uma compreensão ética do ensino que rompe com os modelos tradicionais baseados na transmissão unilateral de saber. Em vez de conceber o ensinar como um ato de imposição de conteúdos ou de formação do outro à imagem do mesmo, Levinas entende o ensino como uma relação de responsabilidade, em que o educador se responsabiliza pela presença do outro e acolhe sua alteridade. No final do capítulo X de *Ética e Infinito* (2004), ao refletir sobre a condição humana e o sentido da existência, o autor afirma que "[...] uma vida verdadeiramente humana não pode permanecer uma vida satisfeita na sua igualdade ao ser" (p. 114), apontando para a exigência de um despertar ético que se dá na abertura ao outro. A partir desse pensamento, é possível compreender

o ensino como a introdução de um sentido que vem do exterior, não do próprio eu e que exige, para além do falar e mostrar, uma escuta atenta e responsável. Assim, ensinar é também, e talvez sobretudo, ouvir o outro como sujeito ético, reconhecer sua singularidade e responder à sua presença com sensibilidade e cuidado.

A filosofia de Emmanuel Levinas, centrada na ética da alteridade e na responsabilidade incondicional pelo outro, tem se mostrado uma fonte enriquecedora para reflexões no campo educacional contemporâneo. Seu pensamento, ao deslocar o centro da ética do sujeito autônomo para a relação assimétrica com o outro, tem inspirado teóricos da educação a repensar o papel da escola, do professor e do processo formativo em geral. Diversos autores têm dialogado com Levinas nesse horizonte, como Zygmunt Bauman, ao destacar:

[...] diz Lévinas. O eu só pode nascer da união através de me estender a mim mesmo para o Outro que me tornei o único, singular, o eu insubstituível que sou. Ser humano significa viver como se não fosse um ser entre os seres [...] Sou eu que apoio o Outro e sou responsável por ele ... Minha responsabilidade é intransferível, ninguém poderia me substituir. De fato, é uma questão de dizer a verdadeira identidade do eu humano partindo da responsabilidade [...]. (Bauman, 1997, p. 92 apud Levinas, 1988)

Sintetizando assim a radicalidade da ética levinasiana: o sujeito só se constitui como tal na medida em que se vê convocado pela presença do Outro. Bauman recupera essa visão para sustentar a ideia de uma moralidade que não depende de normas universais ou sistemas rígidos, mas nasce no “aqui e agora” da relação interpessoal. No campo educacional, isso significa que formar alguém é, antes de tudo, reconhecer e responder à sua alteridade. A verdadeira educação, nessa perspectiva, é um ato ético.

Também podemos citar Gert Biesta (2013):

[...] a educação não é uma interação entre robôs, mas um encontro entre seres humanos. O risco existe porque os alunos não devem ser vistos como objetos a serem moldados e disciplinados, mas como sujeitos de ação e responsabilidade [...]. (p.13)

O autor está nos lembrando que educar vai muito além de transmitir conteúdos ou seguir regras rígidas. Para ele, a educação é uma relação viva entre pessoas, feita de escuta, respeito e responsabilidade. O estudante não é alguém que deve apenas obedecer

ou repetir, mas sim alguém único, que pensa, sente e age no mundo. Essa ideia se aproxima muito da filosofia de Emmanuel Levinas, no que diz respeito a que somos, antes de tudo, responsáveis pelo outro. Assim como Levinas, Biesta acredita que educar é acolher o outro em sua diferença, sem querer controlá-lo ou moldá-lo. Por isso, é que segundo ele que há um risco na educação: o risco de não saber o que o outro fará com aquilo que lhe ensinamos. Mas esse risco é necessário, porque é nele que nasce a verdadeira formação humana, aquela que respeita a liberdade e a singularidade de cada pessoa.

Gert Biesta argumenta que a educação só é possível enquanto risco, pois depende do encontro com o outro em sua liberdade e imprevisibilidade. Para Biesta,

O desejo de tornar a educação forte, segura, previsível e livre de riscos é, de certo modo, uma tentativa de negar essa realidade. É uma tentativa de negar que a educação sempre lida com "matéria viva", ou seja, com sujeitos humanos, e não com objetos inanimados. O desejo de tornar a educação forte, segura, previsível e livre de riscos é uma tentativa de esquecer que, no fim das contas, a educação deve visar a tornar-se dispensável — nenhum professor deseja que seus alunos permaneçam eternamente alunos — o que significa que a educação precisa, necessariamente, estar orientada para a liberdade e a independência daqueles que estão sendo educados. (Biesta, 2013, p. 14, tradução nossa).

Este autor nos alerta sobre um erro comum nas políticas educacionais atuais: a tentativa de transformar a educação em algo totalmente seguro, previsível e controlado. Quando tentamos tirar todo o risco da educação, acabamos apagando o que ela tem de mais humano. Além disso, Biesta lembra que o verdadeiro objetivo da educação é tornar-se, com o tempo, desnecessária. Ou seja, educar é preparar os alunos para que possam seguir seus próprios caminhos com autonomia e liberdade. Por isso, um ensino que respeita a humanidade dos estudantes precisa aceitar o risco, a incerteza e a liberdade como partes essenciais do processo educativo.

Paulo Freire e Ira Shor criticam o modelo tradicional de ensino e mostram uma profunda preocupação com os efeitos desmobilizadores de práticas pedagógicas centradas na antecipação e no controle total do processo de aprendizagem.

Os estudantes se motivam fora do processo de aprendizagem, quando o curso existe antecipadamente de maneira completa na cabeça do professor, no programa ou na lista de leituras, ou nas exigências dos órgãos do governo. Você percebe o que há de morto nisso? A aprendizagem já aconteceu em alguma outra parte. O professor simplesmente utiliza uma arquitetura construída em outro lugar, simplesmente relata conclusões a que se chegou em outro lugar. O estudante decora o que lhe é dito. Existe muita pressão para que se ensine desse modo tradicional. (Shor; Freire, 1986 p.13)

Nesse cenário, o professor deixa de ser um mediador ético e criativo para se tornar um mero reproduzidor de uma "arquitetura construída em outro lugar", enquanto o estudante, por sua vez, limita-se a memorizar conteúdos prontos, desconectados de sua realidade e de seu interesse genuíno. Essa abordagem ignora a singularidade dos sujeitos e neutraliza o potencial crítico e transformador do ato educativo, transformando a sala de aula em um ambiente de passividade intelectual. Em contraposição, Freire e Shor defendem uma pedagogia que reconheça o estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento, capaz de intervir e ressignificar sua experiência a partir do contato vivo com o outro e com o mundo.

Essa visão altera profundamente a forma como se pode pensar o ensino de filosofia ou o ato de educar. Ensinar, à luz de Levinas, não é transmitir verdades ou sistemas prontos, mas acolher o aluno em sua alteridade e abrir um espaço para o pensamento ético e singular. A tarefa do professor torna-se então escutar, acolher e responder, assumindo a responsabilidade pelo outro sem esperar reciprocidade, "[...] sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida." (Levinas, 1988, p. 90).

O ensino de filosofia, nesse sentido, não é apenas uma atividade intelectual, mas um ato de hospitalidade, onde o saber se submete à ética e à presença do outro. Não se trata de uma exortação ao sacrifício heroico no sentido religioso, mas sim de mostrar até que ponto a responsabilidade descentraliza o eu. A ética é a renúncia à centralidade do ego. Tal perspectiva exige do professor uma postura de humildade e abertura, reconhecendo que o aluno não é um objeto a ser moldado, mas um sujeito ético em formação, cujos questionamentos devem ser acolhidos como expressão legítima de humanidade.

Essa abordagem rompe com a pedagogia tradicional que visa a formar o outro à imagem do mesmo. Educar e ensinar filosofia inspirados por Levinas é, portanto, praticar uma pedagogia da alteridade, onde o conhecimento é meio, mas nunca fim em si mesmo. O verdadeiro fim é o encontro, a escuta e a responsabilidade.

“A ÉTICA DO ENCONTRO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL EM: “EI, TEM ALGUÉM AÍ?”

A perspectiva do encontro com outro, encontra uma expressão literária notável na obra “Ei! Tem alguém aí”, de Jostein Gaarder (1997), que, embora não dialogue diretamente com Levinas, materializa em sua obra os princípios fundamentais da ética da alteridade. Por meio do encontro entre Joakim e Mika (personagens principais). Mika, um ser absolutamente outro, vindo de outro planeta, com sangue azul e hábitos desconhecidos, mas que fisicamente possui características físicas similares as de um humano, aparece repentinamente no mundo de Joakim, exigindo dele respostas que vão além da compreensão racional. Ao acolher Mika, um visitante de outro planeta, Joakim é deslocado de sua posição central e convocado à responsabilidade ética, mesmo sem compreender totalmente o novo que lhe é apresentado.

Assim como o rosto, em Levinas, fala antes das palavras e exige acolhimento, a presença de Mika convoca Joakim a cuidar, escutar e proteger, mesmo sem entender totalmente quem ele é ou de onde vem. Isso se revela quando Joakim afirma: “Quando um menino de verdade, vivinho, cai do céu no quintal da gente, não faz muita diferença a língua que ele fala. O mais espantoso é que ele seja capaz de falar!” (Gaarder, 2003, p. 11). Joakim não pode se esquivar eticamente desse encontro: ele é imediatamente implicado, chamado a agir com responsabilidade diante da fragilidade do outro. A narrativa, assim como a proposta levinasiana, rompe com a lógica da assimilação e propõe um encontro assimétrico, no qual o sujeito é descentrado e chamado a responder pela vulnerabilidade do outro. Essa responsabilidade se faz presente não por meio de discursos teóricos, mas em gestos simples, como

quando Joakim se preocupa com o bem-estar de Mika, que chora e sente medo em um mundo estranho:

"Sentei ao lado dele e comecei a lhe fazer cócegas na nuca. Ele não demorou a se acalmar, e logo parou de chorar completamente. [...] Depois dei uma paradinha e disse algumas palavras suaves para acalmá-lo. Daí continuei os carinhos." (Gaarder, 2003, p. 24).

Podemos perceber que a forma como ele adapta sua atitude para cuidar emocionalmente de Mika revela um amadurecimento afetivo significativo.

Nesse contexto, a ética surge antes da compreensão racional, como uma exigência imediata provocada pela presença do outro. Joakim não ensina Mika a partir de uma posição de superioridade, mas caminha com ele em um processo de descoberta mútua, onde a linguagem, as perguntas e os silêncios constroem um espaço partilhado de aprendizado. Ao dizer "Uma resposta nunca merece uma reverência [...] Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente" (Gaarder, 2003, p. 18), Mika aponta para a valorização do questionamento, princípio que ressoa tanto na pedagogia freiriana quanto na ética levinasiana, em que o saber não antecede a relação, mas dela emerge como fruto do encontro. Dessa forma, "Ei! Tem alguém aí?" pode ser lido como uma alegoria literária de uma educação filosófica inspirada por Levinas: uma prática que não se funda na antecipação de verdades, mas no acolhimento da alteridade, no cuidado pela fragilidade do outro e na escuta ética como fundamento de todo ato educativo.

Portanto, revela-se um recurso potente para o ensino de filosofia baseado na alteridade. Em vez de oferecer respostas sistemáticas, a obra abre espaço para a escuta, o espanto e a dúvida, elementos fundamentais para uma prática filosófica que deseja formar sujeitos sensíveis, críticos e eticamente comprometidos. Essa abordagem rompe com a pedagogia tradicional que visa formar o outro à imagem do mesmo e concretiza, na linguagem simbólica da literatura, a pedagogia da alteridade proposta por Levinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo mostra que a filosofia de Emmanuel Levinas oferece contribuições importantes para repensar o ensino de filosofia na atualidade. Ao colocar a ética como ponto de partida da reflexão filosófica, o autor propõe uma forma diferente de compreender o sujeito, entendendo-o a partir de sua responsabilidade pelo outro, em contraste com a tradição que privilegia o “eu”.

No campo da educação, essa perspectiva indica a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos e na padronização dos estudantes. Em contrapartida, propõe-se uma pedagogia da alteridade, na qual o ensino se organiza como um espaço de encontro, escuta e acolhimento. Nesse contexto, o professor assume uma postura ética diante do aluno, reconhecendo sua singularidade e respondendo de forma sensível à sua presença.

Além disso, o uso da literatura infantojuvenil mostra-se um recurso pedagógico relevante, pois permite vivenciar, de maneira concreta, experiências de encontro com o outro. Por meio das narrativas, os estudantes podem desenvolver a sensibilidade, o pensamento crítico e a responsabilidade, elementos fundamentais para a formação humana.

Dessa forma, conclui-se que pensar a educação a partir da ética da alteridade significa reconhecer que o ato educativo é, acima de tudo, uma relação humana. Assim, o ensino de filosofia reafirma sua importância não apenas na formação intelectual, mas também na formação ética dos sujeitos, contribuindo para uma educação mais sensível, responsável e comprometida com o outro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª edição. São Paulo, 2007.

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. *Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 95-111.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna* / Zygmunt Bauman; tradução João Rezende Costa. - São Paulo: Paulus, 1997.

BIESTA, Gert J.J. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

GAARDER, Jostein. *Ei! Tem alguém aí*. Tradução de Lia Wyler. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 1987.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito: Diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. Ética e Infinito. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito: Ensaio sobre a Exterioridade*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. *Otherwise than being or beyond essence*. Tradução de Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998. Publicado originalmente em 1974 sob o título *Autrement qu'être*, na série *Martinus Nijhoff Philosophy Texts*.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. Vol. 1. São Paulo: Paulus, 1990.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Capítulo 3

UM MANUAL DE PESQUISA, POR QUÊ? UMA REFLEXÃO ACERCA DO PAPEL DOS MANUAIS NA APRENDIZAGEM DO PENSAR A PARTIR DA PESQUISA EM FILOSOFIA⁵

Daniel Rodrigues Ramos⁶

A filosofia tem algo de pueril. Ela possui o desconcertante hábito de fazer a pergunta pelo porquê de todas as coisas. Isto que é - por quê (é)? E se não é, também: por quê? Simples na sua forma, esta pergunta recorda a busca das crianças, mas jamais definitivamente abandonada pelos adultos: a procura de entender o sentido do mundo para nele tomar parte; entender-se com o sentido do mundo, para junto a ele compreender-se. Sem esta busca do querer compreender, pela qual o espírito humano amadurece, o pensar não vive, não investiga. Deste modo, esta pergunta move a história da filosofia, dos pensadores e guia a criação de suas obras, embora tenha a aparência de uma pergunta ingênua. Pelo contrário, como pergunta fundamental do filosofar, ela é um poderoso móbil. Só parece ser ingênua, porque é um poder motivador silencioso, interno, que não alardeia efeitos e nem faz propaganda de resultados imediatos. Ela exige a disposição de espírito para acolher o que é simples, fundamental e silencioso. A pergunta move a busca de querer compreender, então, se não for maculada a inocência que se intriga pelo porquê tudo é ou não é. Em virtude desta pergunta, realiza-se o empenho do filosofar, cumpre-se aquele esforço no qual o pensador emprega todas as forças para pôr em obra a essência da

⁵ Texto primeiramente publicado como parte integrante de um manual de orientação para a elaboração TCC (v. 2, *O projeto de pesquisa*), de uso interno, do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/filosofia/trabalho-de-conclusao-de-curso>. Acesso em: 03 mar. 2026. Nessa publicação, adequando-o ao seu propósito, o texto reaparece revisto e acrescido deste subtítulo. Inserido neste novo contexto, solicita-se ao leitor que veja e escute nesse acréscimo a meta desse trabalho e o sentido de seu questionamento.

⁶ Professor do PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins

filosofia. Porém, se ele guarda em si, de modo límpido, a atitude da criança.

Assim, quem esqueceu a jovialidade da vida e se transformou em espírito pesado bloqueou para si mesmo o caminho para o pensamento. A velhice do espírito é, pois, um dos principais impedimentos para o filosofar. Retirando-nos o vigor da jovialidade, com este envelhecimento vai-se embora também a inocência da criança que pergunta pela razão de todas as coisas, pelo sentido dos acontecimentos. Mas se esta inocência, bem entendida, não é a imaturidade do espírito não desenvolvido, mas sua perfeição, é preciso cuidar de nossa jovialidade, para aprender ir em busca das coisas da filosofia. Por isto, no aprender a pesquisar e filosofar, o aprendiz – e quem não o é nesta arte? - tem que no começo e sempre perguntar porque, nos tempos atuais, perdemos o vigor de nossa juventude, de nossa inocência. Deve perguntar com Nietzsche (2007, p. 59): “Que temos em comum com o botão de rosa, que estremece porque sobre seu corpo há uma gota de orvalho?”. Talvez, nada mais tenhamos em comum, pois nos enrijecemos, sem saber mais corresponder com o mínimo tremor ao apelo que incessantemente nos atinge, já que as gotas de acontecimentos caem inevitavelmente sobre nós. Esquecemo-nos da virtude do estremecimento, uma vez que deixamos a jovialidade se perder. Substituímo-la, por certo, pela empáfia, supostamente séria, do conhecimento rigorosamente controlado, sisudo por natureza. Este problematiza, levanta hipótese, argumenta corretamente, enfim, tudo explica. E se orgulha soberbamente das certezas alcançadas com as suas explicações, esclarecimentos, justificações, comprovações. Mas em tudo isto não sabe o sabor de perguntar como a criança: por quê?

O aferro à obviedade como o puro fato constatável; a crença cega em que somente os fatos matemática ou cientificamente demonstráveis são verdadeiros; a obstinação pela mera formalidade sem cultivo da evidência; o cuidado exacerbado em se acercar previamente dos corretos instrumentos de pesquisa e assegurar-se por meio de procedimentos científico-metodológicos para não errar e não se perder nos emaranhados caminhos do pensar, tudo isto são sintomas de envelhecimento, de uma doença que atinge a humanidade atual, em

especial, o renomado sujeito de conhecimento. São atitudes que carcomem o espírito humano, como se fossem poderosos venenos mortais. Elas formam um espírito muito pouco jovial e tão pouco disposto para com a vida; educam-no sem ensiná-lo a dançar, em leituras e escritas, a baila do pensar, seguindo o movimento do acontecimento das coisas, dos fatos, de constituição e transformação do mundo, da história, enfim, o ritmo pela qual soa e ressoa o sentido da existência dos homens sobre esta terra. Aquele que, no corpo da própria existência, é por demais inflexível para este baile de palavras, ideias e conceitos, certamente não saberá ir atrás dos vestígios dos acontecimentos do real, isto é, investigar. Pois, tal inflexibilidade é perda do vigor do espírito.

E como este risco de desvigoramento e morte progressiva do espírito nos ronda a toda hora e em toda a parte, precavemo-nos, paradoxalmente, recorrendo aos rigores da ciência, sem perguntar, em completa ingenuidade, se a “saúde” procurada com tais procedimentos também não seria um conjunto de sintomas de um longo e contínuo envenenamento. Cremos, assim, poder educar o espírito com as ferramentas e procedimentos do conhecer rigoroso que os manuais nos ensinam. Assumimos, então, os manuais como verdadeiras regras de orientação do espírito. Contra o risco, contudo, os manuais são inócuos. Eles não previnem o envelhecimento do espírito, nem são verdadeiros antídotos que combatem a ação venenífera que se instalou no fundo da alma do homem moderno. Pois, os manuais em nada servem para recobrar a saúde de quem está demasiadamente carrancudo para ver e (a)colher através do pensamento a novidade das coisas. Para quem está doente do espírito, os manuais são só placebo, que estes sujeitos enfermos do conhecimento usam indiscriminadamente no estudo, no ensino e na pesquisa em filosofia.

É verdade que nesta tarefa de aprender, ensinar e pesquisar filosofia, os manuais são úteis. Mas não necessários. Se fossem portadores de uma atitude essencial e, portanto, necessários, eles nos devolveriam com prontidão a inocência da criança; bastariam para nos ensinar a pensar. Para aprendizagem do pensamento, porém, eles já chegam bem tarde e são um auxílio só para aqueles que protegeram o

gosto pela interrogação, da investigação, como alerta Nietzsche (2007, p. 59), contra aquele espírito de gravidade, que ilude com seu ar sério, metuculoso, solene, profundo. E atenção! Se os manuais são tomados como bulas, é ainda maior o risco da perda força criativa do espírito, que o faz nascer incessantemente junto com a transformação de todas as coisas, pois sua decadência permanecerá encoberta sob aparência de um comportamento nobre e justificado. É que o envelhecimento decadente se apresentará como vigor do espírito e não se perceberá que, na verdade, suas regras debilitam aquela criança, sem qual não há conhecimento nem pensamento.

Talvez, hoje, para o reestabelecimento da sanidade do espírito, isto é, para restauração de seu saber jogar e bailar com o surgimento permanente das coisas (isto é, de conascer), condição essencial para aprender a pensar e investigar, ler e escrever em filosofia, muito mais necessária que o rigor da ciência seja o da poesia. E, portanto, não são de manuais que o aprendiz de pesquisa, de leitura e escrita em filosofia, deveria primeiramente se acercar, mas de bons livros de poesia ou de obras literárias congêneres. E isto não por causa da arte e produção cultural chamada poesia. Também a erudição nas Letras ou a posse de um amaneirado refinamento estilístico em nada ajudam na aprendizagem do pensar, pois criar não tem nada a ver com sentimentalismo refinado, nem com padrão estético bem educado. E sim em razão da fonte mesma da arte do poeta, a qual pode ser evocada com a inocência pueril, a mesma origem do pensamento:

Sei ter o pasmo comigo
Que tem uma criança se, ao nascer
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo... (Pessoa, 2005, p. 19).

No poetar, experimenta-se as coisas e o mundo nascendo e se instaurando como se fosse pela primeira vez. Na poesia, então, não se encontra menos rigor que na ciência, como crê o entendimento vulgar. Pelo contrário, nela ainda é possível imperar uma “superioridade de espírito vigorosa” (Heidegger, 1999, p. 55), que só quando medida pelos cânones da ciência se torna sinônimo de ingenuidade e devaneio. A

mesma experiência acontece no pensar do filósofo. O poeta e o filósofo possuem a mesma atitude da criança diante do mundo e das coisas. Tal como o poeta, “um filósofo é um homem que vive, sente, escuta, suspeita e espera e sonha sempre com coisas extraordinárias” (Nietzsche, 2001, p. 221). Ambos sabem ver e experimentar o extraordinário que habita o ordinário, de tal modo que tudo perde aquela trivialidade monótona do mero estar-aí. Poetas e filósofos, então, são aqueles que sabem os mil tons da realidade, são capazes de ver os matizes do mundo e dos acontecimentos. Pensar e poetar são modos diferentes de acolher o mundo, emergindo e se constituindo em infinitas tonalidades e tons, figurações e configurações, sempre transfigurando-se. Por certo, esta é uma das razões pelas quais um filósofo reconhece a proximidade de sua arte de pensar com a do poeta e, ao mesmo tempo, a comum distância das ciências: “a filosofia situa-se num domínio e num plano da existência espiritual inteiramente diverso [das ciências]. Na mesma dimensão da filosofia e de seu modo de pensar situa-se apenas a poesia” (Heidegger, 1999, p. 54).

Dito de outro modo, poetas e filósofos são dois modos de trazer à existência, em singular concreção a figura pueril que a prosa poética de Guimarães Rosa (2001) descreve em *As margens da alegria*. Menino é o seu nome; é a condição humana no vigor do espírito, nomeada com letra maiúscula. Assim, ele é o “o de si” de todo homem. É a unicidade do universal da humanidade. Mas é o único para qual cada homem tem que versar, conversar, tergiversar, mas também, seguindo o “inventalínguas” roseano, “diversar”. Isto é, para este Menino, cada homem converge e, ao mesmo tempo, dele diverge. Na oposição que tenciona a unidade do acontecimento do espírito humano na direção da universalidade e da singularidade, o Menino nasce na história pessoal de cada homem. Nasce a cada instante da finitude, jovializa-se. A jovialidade do Menino se lê no seu olhar, que admira, entusiasma-se. No seu ver, pois, o Menino tem “tudo de uma vez, e nada ante a mente” (Rosa, 2001, p. 50). Ele só quer “poder ver ainda mais vívido – as novas tantas coisas – o que para os seus olhos pronunciavam” (Rosa, 2001, p. 50-51). E quando vê o pronunciado na clarividência do que se mostra, este Menino ri, com todo

o seu coração, na profundidade do seu ser. Tal como acontece no prosaico acontecimento do quintal, onde impera o peru com a sua beleza:

Quando avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores da mata. O peru, imperial, dava-lhe as costas para receber sua admiração. Estalara a cauda, e se entufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão – brusco, rijo, - se proclamara. Grugulejou, sacudindo o abotoado grosso de bagas rubras; e a cabeça possuía laivos de um azul-claro, raro, de céu e sanhaços; e ele, completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos, com reflexos de verdes metais em azul-e-preto – o peru para sempre. Belo, belo! Tinha qualquer coisa de calor, poder e flor, um transbordamento. Sua ríspida grandeza tonitruante. Sua colorida empáfia. Satisfazia os olhos, era de se tanger trombeta. Colérico, encachiado, andando, gruziou outro gluglo. O Menino riu, com todo o coração (Rosa, 2001, p. 51).

No sentido da experiência que guia as visões da epifania da verdade das coisas e nas coisas, como esta do Menino, pesquisar em Filosofia tem uma intimidade com aprender a ver perus nos terreiros dos campos de pesquisa, das obras dos filósofos, nas velhas questões da tradição. Contudo, diferentemente da experiência de maravilhar-se com pavões e vagalumes, de doer-se com a ausência deles, os manuais não tratam de coisas que se pronunciam, proclamam-se e se transbordam na linguagem do silencioso, espantoso, inesperado. Tratam somente de um conjunto de informações, preceitos e saberes, enfim, de tudo que foi acumulado e está à mão a respeito de certa ciência positiva, nada mais. Assim, eles são de grande valia para alguém que queira adentrar no ramo de uma ciência ou campo de questões de uma escola filosófica e nele se tornar um especialista. São, pois, de grande utilidade para pôr em operação o que já está de ante-mão pronto, designado como procedimentos de (re)produção. Manuais, porém, não são apenas compêndios de princípios ou regras de uma ciência, de uma técnica, nos quais tais princípios e as regras deles decorrentes também somente estariam dados à mão e, como tais, seriam unicamente dispositivos prontos para o uso, para a instrumentação. Mas eles também são um convite para fazer com as mãos; são um apelo para a atividade artesanal penosa, lenta e paciente. Oferecem caminhos e recursos para conquistar a maestria de um artesão e buscar e investigar com as mãos (no sentido de um corpo a corpo na aprendizagem do modo de ver e conceber próprios à dado saber) o sentido que rege a produção de

conhecimento em determinada ciência ou filosofia. São convites à concreta experiência do saber.

Contudo, nem todo pôr às mãos, colocar em operação, é criação. Os manuais ensinam, com a maior precisão possível, uma atividade artesanal do conhecimento que é da produção, mas não conduzem, por si só, à experiência de saber o porquê as coisas nascem, surgem, mostram-se e imperam diante de nossos olhos. É que dispositivos não ensinam a ver algo surgindo e se constituindo. Assumidos como dispositivos, meramente como depósitos de saber pronto e acabado, os manuais servem somente para explicar, instrumentar, dispor para o domínio do conhecimento certo e seguro. Neste modo de empostar o conhecer, sob a guia dos manuais, a produção se torna, na maior parte das vezes, mera reprodução. Ao contrário, para aquela experiência criativa da produção, diante da qual o aprendiz da pesquisa esgueira sempre voltar para a rapidez e facilidade da reprodução, é necessária a rigorosa disposição para nascer com aquilo que surge incessantemente, o esforço fatigante para recriar-se constantemente. Então, conhecer é criar, se quem investiga nasce conjuntamente com aquilo que surge diante dos seus olhos, dando a que pensar e poetar. Para *radicalmente* conhecer, nascermos cotidianamente junto ao que conhecemos, entretanto, é preciso dar um passo atrás àquela experiência da inocência que antecede o uso dos manuais, retornar para um lugar onde a emergência do mundo provoca o pensamento e a poesia. Portanto, os manuais ainda possuem o seu porquê se o “sujeito de conhecimento” não se volta cego para os fatos de uma realidade monótona, acabada e objetivada, mas dirige os olhos para o mundo que, no milagre da cotidianidade da vida humana, continuamente se põe e recompõe.

O lugar deste nascimento é a visão, pois é ela que “suporta e guia toda a explosão da vida humana na totalidade do real e no universo das realizações” (Leão, 2010, p. 83). É claro que aqui não se tem em mente a cadeia de reações físico-químicas que a anatomia e a fisiologia dos olhos nos propiciam. É engano crer que a visão que cria e recria nosso mundo e, junto a ele, a vida humana, fosse questão de fisiologia. Antes, essa visão é a de nossa existência encarnada no mundo e, como

belamente afirmou Merleau-Ponty, é uma visão devoradora, digestiva, também olfativa, porque inspira e expira o ser de tudo aquilo que vê. Por ela, o ver humano, por exemplo do pintor, é “nascimento continuado” (Merleau-Ponty, 2004, p. 22). A sua questão, portanto, é a do ser, do nascer de si e das coisas: “essa visão devoradora, para além dos ‘dados visuais’, dá acesso a uma textura do Ser da qual as mensagens sensoriais discretas são apenas as pontuações ou as cesuras, textura que o olho habita como o homem sua casa” (Merleau-Ponty, 2004, p. 20). É a visão que, remetendo-nos num pensar condicionado pela nossa inserção junto às coisas, faz-nos habitantes do mundo com nosso corpo vivido e da trama do ser, a nossa casa.

Enxergamos com os olhos, portanto, porque já nos foi permitida uma outra visão que constitui todo nosso ser nas múltiplas remissões que fazemos ao mundo. É que a existência humana, por ser um ímpeto de transcendência que nos leva junto às coisas, a tomar parte e permanecer na proximidade delas, já sempre pertenceu ao todo. E nisto sempre já anteviu, numa compreensão silenciosa e implícita ao nosso ser, cada coisa que faz parte de mundo humano, antes mesmos de tomá-las à mão, fazer delas uso. Porque já nos implicamos com as coisas nesta visão essencial, que podemos fazer das coisas dispositivos e criar dispositivos para explicá-las. Assim, é a visão que doa clarividência a todas as lidas humanas, em suas múltiplas formas, com as coisas, sejam elas quais forem. Também da lida chamada pesquisa, investigação, conhecimento. Só que nestas fadigas, a rigor, o primordial não são os produtos e as suas reproduções segundo as regras e métodos da pesquisa. Mas sim a criação espiritual do homem, seu nascimento duradouro, conquanto tão somente se aprenda a ver com a visão que está na base de toda e qualquer produção. Então, o primordial é aprender a nascer. Para nascer, por sua vez, é preciso reaprender a ver, alargar a visão e aprofundá-la tanto quanto possível a cada passo da emergência da vida e do mundo, porque o ser humano é o único ente que tem que renascer a todo instante.

Para a corajosa aprendizagem de desaprender a lidar com as coisas simplesmente como dispositivos prontos para operacionalização, reprodução, o “essencial é saber ver” (Pessoa, 2005, p. 49), como alerta o

poeta. Não os manuais! Assim, os manuais de pesquisa precisam ser lidos, compreendidos, usados com boa dose de poesia, se quisermos colocá-los a serviço do filosofar. Pensar, porém, não é poetar. Do mesmo modo, fazer versos não é recriar o mundo ao modo dos pensadores. Deste modo, nesta aprendizagem que desaprende para poder aprender a pensar e pesquisar em filosofia, não vem ao caso a atitude ingênua de virar as costas para as ciências e, nisto, para os manuais que as facilitam e ensinam aplicá-las. O lugar vazio alcançado com este repúdio, pretende-se preencher-lo com poesia. Isto é, submete-se todo saber e ver aos moldes e possibilidade da “poesia” ou, melhor, a uma ausência de qualquer regra e método a ser chamada, de modo enganoso, poesia. A verdadeira poesia tem seus próprios rigores, de um ver que se aprende, pois ela é inteiramente dependente, como todas as demais artes e lidas humanas, do dom (de ver) que só se conquista no exercício (da visão mesma) duradouro.

Cabe, pois, aqui uma advertência. Há muita jovialidade que se passa por livre pensamento, zombeteiro dos rigores da ciência, sem conceder a ela o âmbito que lhe é devida. Esta é ainda pobreza de espírito. Espírito velho travestido de jovialidade, pois apenas opõe aos rigores da ciência a rigidez de uma atitude que admite o saber ser ainda possível se e somente se ainda for alguma forma de “poesia” em nome de uma radical ruptura com a tradição do pensar. Alma velha vestida de nova, ainda contaminada pelos venenos que quer combater com a poesia, porque ainda não desceu às profundezas da visão pela qual a vida humana explode, mas apenas se fez visão avessa às ciências. Mera aversão é cegueira que venda os olhos para o mistério do nascer, do criar, que um dia também gerou as ciências. Por isto, esta postura ainda está subjugada aos poderes do conhecimento técnico-científico, aos procedimentos da tão afainada produção de conhecimento científico. Vestindo-se de atitude libertária, na verdade, ainda não está livre para experimentar profundamente a raiz do poetar no seu vínculo e diferença com o pensar. Neste posicionamento ingênuo não se deve decair, quando ainda criticamente se pergunta: um manual de pesquisa, por quê?

Se os manuais não são necessários, isto não quer dizer que são inúteis. Para que servem os manuais? Para auxiliar-nos a nos introduzirmos nos métodos de pesquisa em Filosofia. Mas para que pesquisar em Filosofia? Para aprender e ensinar filosofia. Certo, se não sei filosofia, também não posso ensiná-la. E se não aprendo ao ensiná-la, também não posso ser professor de Filosofia. Mas para que ser professor de filosofia? Para ganhar a vida com o suor de cada dia. E para que serve a vida ganhada com tanto suor? Ora, cada “para quê” remete para outro, em um regresso ou progresso infinito, enfadonho. E é justamente nisto que os manuais e todos os demais recursos facilitadores da árdua aprendizagem de deixar de lidar com as coisas somente como problemas ou instrumentos se tornam extremamente inúteis. A pergunta acima - Para que servem os manuais? - não nos levará muito longe, tão somente nos deixará emaranhados numa rede de perguntas que nos prendem numa postura contrária ao saber radical. Os “para quês”, portanto, precisam ser convertidos em porquês. Perguntemos, então, como crianças: os manuais, por quê? Por causa da filosofia. E a filosofia, por quê? Por causa dela mesma. Porque ela, como as coisas mais elevadas, é o inútil necessário ou a necessidade inútil. Se preferirem, já que a ideia de utilidade fere o nosso santo pragmatismo de cada dia, chamem-na de *douta ignorantia*. Mas isto também choca a nossa ideia de saber fino, especializado, complicado, que tem aquele ar de profundidade que herdamos das profanas ciências. Logo, permanecemos perplexos. Como nomeá-la?

Vamos voltar ao início. Os manuais são úteis como auxílio na introdução no(s) método(s) de pesquisa em Filosofia. Métodos e pesquisa em Filosofia são, porém, aventuras da linguagem; são lugares para fazer uma experiência da linguagem e, nelas, descobrir quem somos nós, os únicos vivos que discursam. Certa feita, disse Heidegger (2003), que para tanto é necessária uma experiência bem feita da linguagem, a qual somente é possível na linguagem mesma, por meio dela e, enfim, se nos conduzir a ela. Na linguagem, porém, já somos e estamos. Mas “será que somos e estamos na linguagem a ponto de fazermos a experiência de

sua essência, de a pensarmos como linguagem, percebendo, numa escuta, o próprio da linguagem? (Heidegger, 2003, p. 192). Tudo que se extravia para fora desta experiência é metalinguística, metadiscurso, metaexperiência e, pode ser, até a meta para além do próprio método da pesquisa em Filosofia. Um caminhar que quer percorrer o caminho fora do trajeto tortuoso e cheio de inevitáveis rodeios. Enfim, metafísica. E as coisas se complicam nos tempos da metafísica moderna, a nossa época. Com o tempo do domínio técnico-científico, as aventuras da linguagem se tornaram descaminhos metafísicos. Basta lembrar que a linguagem, nesta época, teve por primeiro se tornar expressão. Para quê? Para se tornar instrumento de comunicação, abrindo a estrada para o largo desenvolvimento das tecnologias de comunicação. Entretanto, para seguir esta estrada, ela teve que se transformar em matemática. E sendo transformada em número, reduziu-se em linguagem binária, a língua dos computadores e da automatização. Assim, ela facilita a informação, mas converte o pensar em combinação, em reprodução, em repetição. É do mal da reprodução que só combinada tudo sem pensar que vive, atualmente, a pesquisa científica e filosófica. E, assim, seguimos nos caminhos desventurosos das nossas metafísicas da linguagem, crenes que quanto mais reproduzimos e informamos, mas sábios nos tornamos. Pelo contrário, tornamo-nos tolos, pois cada vez menos sábios do que sabemos.

E nos desviamos de novo. Voltemos, novamente, ao início. Mas retornemos transformados pelos nossos desvios. Introdução nos métodos de pesquisa em Filosofia somente é possível como experiência bem feita da linguagem. Como se faz bem uma experiência? Experiência é percurso de caminho cujo sentido se revela somente no caminhar. Então, é só no envio da via da experiência que sabemos que a fazemos ou, melhor, a sofremos; assim, compreendemo-la, seu conteúdo bem como o sentido de experimentar. Por isto, façamos aqui uma tentativa muito desajeitada de experimentar o que, com a linguagem, dizemos “introdução ao(s) método(s) de pesquisa em Filosofia”. Provemos de fazê-la passo a passo. E aviso: será uma aventura na linguagem que, pode, subitamente, terminar na desventura de nada ter dito.

Primeiro passo: a introdução. Para realizar um projeto de pesquisa e elaborar um trabalho monográfico ou artigo, é necessário escrever uma breve introdução. Às vezes, fazemos a introdução ao final, quando já descobrimos o que procurávamos. Mas não é isso que nos interessa; deixemos isto para as páginas dos manuais que tratam de elaboração e execução de projetos de pesquisa. Aqui queremos fazer uma experiência da linguagem. Um modo de nela se iniciar é buscar a sua etimologia. Introdução é uma palavra totalmente latina. *Introductio* vem de *introduca*, forma-se com verbo *duca*, *-ere*, (levar, conduzir) e o advérbio *intro-*, que nos lembra o movimento para dentro, em direção ao interior. Em latim, *intro*, *-are* é também o verbo entrar em..., penetrar, ultrapassar, percorrer. A língua germânica conserva o mesmo significado, embora corriqueiramente se afirme que a mentalidade de seu povo seja tão diferente do povo latino: introdução, em alemão, é *Einführung*, vem do verbo *einführen*, guiar (*führen*) ou ser guiado num movimento para dentro (*ein-*). Por isto, introduzir-se é conduzir-se para dentro, transportar-se para o interior das coisas que nos im-portam, isto é, que nos cativam e, assim, atraem-nos para elas e nos prendem ao seu íntimo. Introduções são, portanto, como um *introitus*, aquele movimento musical que nos levam para dentro do espírito de uma obra musical ou aquelas antífonas, primeiras palavras que abrem os ritos religiosos e nos jogam, de chofre, dentro do mistério celebrado. Muitas vezes, na música, o introito é rompante, majestoso. De qualquer forma ou ritmo, porém, introitos são repentinos, pois irrompem como que do nada do silêncio da orquestra. São arrombamentos que ressoam na proporção da força deles, antes contida no silêncio. Lançamos mão de todos estes rodeios para dizer que introduzir-se é como o movimento brusco e corajoso de um salto no escuro, no obscuro de uma profundidade sem fundo – o salto da filosofia. Por isto, quem muito quer introduzir sem saltos, jamais saberá o que é conduzir-se para dentro da filosofia. Pois, enquanto a experiência bem-feita da linguagem, introduzir-se na filosofia só é possível filosofando, nela saltando sem desvios e sem meios. É o que nos recorda Hegel:

Segundo uma representação natural, a filosofia, antes de abordar a Coisa mesma – ou seja, o conhecimento efetivo do que é em verdade – necessita primeiro pôr-se de acordo com o conhecer, o qual se considera ou um instrumento com que se domina no absoluto, ou um meio através do qual o absoluto é contemplado. (...) Nos dois casos, usamos um meio que produz imediatamente o contrário de seu fim; melhor dito, o contrassenso está antes em recorrermos em geral a um meio. Sem dúvida, parece possível remediar este inconveniente pelo conhecimento do modo-de-atuação do *instrumento*. (...) Se através do instrumento o absoluto tivesse apenas de chegar-se a nós, como o passarinho na visgueira, sem que nada nele mudasse, ele zombaria deste artifício, seja não estivesse e não quisesse estar perto de nós em si e para si. Pois, nesse caso o conhecimento seria um artifício, porque, com seu atarefar-se complexo, daria a impressão de reproduzir algo totalmente diverso do que só a relação imediata – relação que por isto não exige esforço. Por outra, se o exame do conhecer – aqui representado com meio -faz-nos conhecer a lei da refração de seus raios, de nada ainda nos serviria descontar a refração do resultado. Com efeito, o conhecer não é desvio do raio: é o próprio raio, através do qual, a verdade nos toca. Ao subtraí-lo, só nos restaria a pura direção ou o lugar vazio (Hegel, 2016, p. 69-70).

A introdução, então, não exige meios nem instrumentos. Por isto, o introduzir-se no saber da Filosofia também não é uma mediação ou passo prévio para a sua aprendizagem. Pesquisar, então, é o lance audacioso de *si* mesmo na in-vestigação. É salto na coisa mesma que se procura por meio de seus vestígios. Ademais, não se corrige o medo de errar protegendo-se do salto, de um lance imediato com o pensar, controlando-o com a asseguaração do querer definir de antemão, sem experiência, a essência daquilo em que se salta e em determinar em minúcias qual será o melhor meio de a ele se chegar. Quem no pensamento quer introduzir-se com instrumentos e meios prévios, seu erro é muito maior em relação àquele que salta de modo errante. O rigor no planejamento do salto não é zelo pela verdade. Pelo contrário, tal zelo é um dos sintomas daquela insidiosa doença que atinge o moderno sujeito do conhecimento, pois “o medo da verdade poderá se ocultar-se de si e dos outros por trás da aparência de que é um zelo ardente pela verdade” (Hegel, 2016, p. 74).

Segundo passo: a escolha do método, pois a experiência na linguagem é sempre um salto na filosofia segundo, deixando-nos guiar por um caminho bastante específico. Mas o método não é aquilo que deve previamente estar determinado no projeto pesquisa, para poder analisar os textos e as obras dos filósofos que fundamentam a base teórica de minha pesquisa? Atenção! A ordem cronológica dos para quês não coincidem com a temporalidade originária do salto; no tempo do pensar, tudo é simultâneo, repetição, eterno retorno do mesmo em diferentes realizações. Se abandona a si no salto, princípio de todo investigar, já se lança no caminho da pesquisa, cuja realização já é o próprio método. O significado mais originário de método é percurso, já o sabiam os gregos, homens experimentados nas aventuras da linguagem. Para eles, o μέθοδος (*méthodos*), como denuncia a sua própria língua, é transcorrer um caminho (ὁδός, *hodós*) do início ao fim (μετά, *meta*), perseguindo os vestígios, procurando obter aquilo que se vislumbrou no início do percurso. O caminho de que eles falavam, porém, não são as autoestradas dos engenheiros, mas se assemelham às trilhas que serpenteiam os montes, os obstáculos, as diversas paisagens, sem a elas imprimir uma rota planejada e estipulada, passo a passo. Nas trilhas e trilheiros, o passo a passo é definido pela paisagem mesma, pelos seus obstáculos, cuja ultrapassagem solicitam os recursos e os rodeios por eles mesmos solicitados e que, portanto, só para cada um deles são apropriados.

Trilhas são caminhos que se torcem e se contorcem, obedientes às indicações das matas e as direções dos vales, como a água que corre humildemente nos leitos dos rios. Somente os trilheiros, como são chamadas as trilhas em Goiás, respeitam as imposições das árvores, dos montes, das grotas, das pedreiras e, assim, são capazes de superar até as fraturas abertas pelos córregos com a ponte e as pinguelas. Até estes instrumentos de superação são construídos pela mão humana com a mesma obediência dos percursos e aos materiais de sua construção, normalmente retirados da natureza. É deste modo que os trilheiros revelam os sentidos das paisagens, descrevem cada coisa que nelas habitam, penetram os mundos. Portanto, eles sabem de cor,

cordialmente, os segredos do método. As trilhas, então, nos ensinam que um dos segredos mais primordiais do método é deixar o caminho fazer o caminhante. Não o contrário.

Quisera os homens aprender estes segredos e protegê-los nas aventuras da linguagem. Aqueles que o conseguiram se fizeram contar entre os mais hábeis na pesquisa e louváveis na arte de conhecer. Mas, na maioria das vezes, eles não são os veneráveis da Academia, aqueles homens de conhecimento apossados por um espírito demoníaco, *l'esprit géométrique*. Antes, eles são os sábios, homens fortes e destemidos, treinados na arte e na obediência, como um samurai japonês. São também os homens simples do cotidiano, treinados em viver e nas lidas que fazem aparecer o mundo por meio das coisas que só vem à tona mediante a arte ou o trabalho humano, tal como o lenhador com seu machado, a costureira com a sua tesoura e agulha, o açougueiro com a sua faca. Por isto, para bem fazer uma experiência do método é preciso adquirir o saber do bom cozinheiro, narrado em um texto de Chuang Tzu:

O cozinheiro do Príncipe Wen Hui estava destrinchando um boi. Lá se foi uma pata, pronto, um quarto dianteiro, ele apertou com um dos joelhos, o boi partiu-se em pedaços. Com um sussurro, a machadinha murmurou como um vento suave. Ritmo! Tempo! Como uma dança sagrada, como "a floresta de arbustos". Como antigas harmonias!

"Bom trabalho"! exclamou o Príncipe. "Seu método é sem falhas"! "Método"?, disse o cozinheiro, afastando a sua machadinha, "o que eu sigo é o Tao, acima de todos os métodos! Quando primeiro comecei a destrinchar bois via diante de mim o boi inteiro, tudo num único bloco. Depois de três anos nunca mais vi este bloco, via as suas distinções. Mas, agora, nada vejo com os olhos. Todo o meu ser aprende. Meus sentidos são preguiçosos. O espírito, livre para operar sem planos, segue o seu próprio instinto, guiado pela linha natural, pela secreta abertura, pelo espaço oculto, minha machadinha descobre o seu caminho. Não corto nenhuma articulação, não esfacelo nenhum osso".

"Todo bom cozinheiro precisa de um novo facão, uma vez por ano – ele corta. Todo cozinheiro medíocre precisa de um novo a cada mês – ele estiraça!"

"Eu sou a mesma machadinha há dezenove anos. Cortou mil bois. Sua lâmina é tão fina como se fosse afiada há pouco. Não há espaços nas articulações; a lâmina é fina e afiada: quando sua espessura encontra aquele espaço, lá você encontrará todo o espaço de que precisava! Ela corta como uma brisa! Por isto tenho esta machadinha há 19 anos como se fora afiada há pouco!"

“Realmente, há, às vezes, duras articulações. Vejo-as aparecendo, vou devagar, olho de perto, seguindo a machadinha atrás, quase que não movo a lâmina, e, vapt! A parte cai como um pedaço de terra. Então retiro a lâmina, fico de pé, imóvel, e deixo que a alegria do trabalho penetre. Limpo a lâmina e ponho-a de lado”.

Disse o Príncipe Wan Hui: “É isso mesmo! Meu cozinheiro ensinou-me como devo viver a minha própria vida!” (Merton, 2002, p. 75-78).

Introduzir-se no método é como aprender a ciência do trabalho deste cozinheiro. Seguindo os caminhos dados pelas coisas pesquisadas, ora tem-se que seguir as conjunções das juntas, penetrar nos seus hiatos, para poder separar o que está bem unido. Há vezes, porém, em que estas juntas já nos chegam separadas, como um contexto de disjunções que, de início, não terão nenhuma ligação uma com a outra. Porém, para entender o boi, será necessário religá-las, seguindo os sinais dos interstícios que elas preservam consigo. Será como encachar os gonzos ao fechar uma janela. Outras vezes, será necessário abrir as janelas, libertar-se delas, para ver a paisagens por elas mesmas. Mas voltando ao boi e o cozinheiro, outras vezes ainda será necessário desencarnar o boi, preservando toda a sua ossatura, para entender a estrutura que sustenta toda a massa carnal e a ligação entre os diferentes músculos. Método analítico, sintético, fenomenológico, assim, são nomes bonitos para estes diferentes modos de trabalho de compreensão do boi, artesanal como a ciência do cozinheiro. Todos eles, porém, são inúteis se o todo o nosso ser e viver não está implicado na aprendizagem do perfazer-se e fazer-se livre nas experiências dos caminhos. E nelas fazer do espírito a coisa mais fina deste mundo. Também quando se lida com machadinhas e martelos.

Terceiro passo: pesquisar. Finalmente posso começar meu projeto de pesquisa! - dirá o leitor desavisado. Seu desaviso não o fará jamais pesquisador, porque no salto e no percurso do método toda a pesquisa já estava a caminho. É que pesquisar é investigar, tanto que admitimos as duas palavras como sinônimos. Ambas de origem latina, mas certamente estas duas palavras portam nuances diferentes sobre a mesma coisa para qual acenam. Fiquemos somente com a última:

investigar. O que é uma investigação? Os medievais bem o sabiam. Basta olhar as regras dos antigos monges e o vocabulário dos pensadores medievais. Eles falavam frequentemente de seguir as pegadas, os vestígios, os rastros que a presença divina deixa em cada coisa e sempre reenviam a ela. Nossa linguagem policialesca ainda guarda os resquícios desta compreensão: investigar é seguir as pistas, fazendo um caminho que reconduz ao autor do crime ou à razão do delito. Também isto vale para o filosofar, pois nela nada se busca se a coisa procurada não deixou seu rastro e lastro junto às realidades e idealidades que questionamos. Assim, bem sabia o que era investigar era Derzu Uzala: o personagem principal do filme de Akiro Kurosawa, cujo título é o seu próprio nome. A partir de uma experiência bem feita com a natureza, era ele capaz prever, no interior da floresta, com exame atento do olhar e com o olfato que quase tateava as pegadas o número dos homens que tinham feito aquele caminho e há quanto tempo teriam ali deixado as suas pegadas. Pelo movimento dos animais, previa temporais. Os homens da expedição por ele guiado, homens de ciência, dele riem, até verem comprovados os fatos com os próprios olhos. Céticos!

Tudo isto mostra que os manuais são muito úteis, desde que seja *necessário* para o pesquisador aprender a tirar deles o que eles mesmo não podem dar. Não se cria por prazer, mas por necessidade. E isto é pensar!

Pesar é criar por necessidade, por precisão de ser si mesmo. O grande erro em que vive a pesquisa atual: criatividade é conectar as coisas.

E quem tem ouvidos, que não me ouça! Mas sim música do *lógos* da vida, da finita existência dos homens sobre esta terra. E cante e dance, em leituras e escritas, a baila do conhecimento e do pensar, seguindo o movimento do acontecimento das coisas, dos fatos, de constituição e transformação do mundo, da história, enfim, investigando o sentido porque somos ainda os únicos vivos que sabem discursar, criar mundos de variados sentidos sobre essa terra.

REFERÊNCIAS

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Filosofia grega. Uma introdução*. 1. ed. Teresópolis: Daimon, 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HEIDEGGER. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. 1 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. 9 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Trad. Paulo Neves. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MERTON, Thomas. *A via de Chuang Tzu*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. Trad. Márcio Pugliese. 1 ed. Curitiba: Hemus, 2001.

NIETZSCHE. *Assim falava Zaratustra*. Trad. Mário Ferreira dos Santos. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Alberto Caeiro*. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROSA, Guimarães. *Primeiras histórias*. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Capítulo 4

IDENTIDADE NARRATIVA E FORMAÇÃO FILOSÓFICA NAS INFÂNCIAS: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Fabya Martins Silva⁷
Roberto Antônio Penedo do Amaral⁸

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia nas infâncias implica compreendê-las não como etapa preparatória, mas como tempo próprio de experiência, no qual se manifesta uma potência singular de pensar. Trata-se de reconhecer, nas formas de dizer, narrar e perceber próprias das infâncias, modos de relação com o mundo que não se deixam reduzir à lógica adulta, mas que instauram outras possibilidades de sentido.

Entre os caminhos que sustentam essa experiência, o diálogo entre filosofia e literatura revela-se particularmente fecundo. A leitura literária instaura um campo simbólico no qual a experiência humana se torna narrável, afirmando-se não como ilustração conceitual, mas como mediação formativa que mobiliza questões relativas ao tempo, à alteridade e à ação.

Nesse contexto, o conceito de *identidade narrativa*, elaborado por Paul Ricoeur, oferece um horizonte teórico privilegiado. Ao compreender a identidade como construção narrativa tecida na relação entre memória, temporalidade e alteridade, o autor permite pensar a narrativa como mediação da experiência humana, na qual o tempo se torna compreensível ao ser configurado narrativamente. A identidade

⁷ Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: fabyamartins2303@gmail.com

⁸ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui pós-doutorado em Estudos Literários pela mesma instituição. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: roberto.amaral@mail.uft.edu.br

constitui-se, assim, na tensão entre permanência (idem) e ipseidade (ipse), configurando-se como processo interpretativo e ético de autocompreensão.

É nesse horizonte que se inscreve a presente reflexão, ancorada na investigação desenvolvida, orientada pela questão de como o conceito de identidade narrativa, elaborado por Paul Ricoeur, pode contribuir para o ensino de filosofia nas infâncias, problematização que atravessa o percurso investigativo e se desdobra na interpretação dos sentidos que emergem das narrativas das infâncias.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e inspiração hermenêutico-narrativa, foi realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura mediada do conto “As margens da alegria”, integrante da coletânea *Primeiras estórias*, de João Guimarães Rosa, articulada à escrita em Diários de Leitura, compreendidos como espaços de elaboração narrativa do vivido. A interpretação seguiu uma abordagem hermenêutica de inspiração ricoeuriana, orientada pela análise dos sentidos emergentes nas narrativas produzidas pelos estudantes.

Nesse horizonte, a reflexão desenvolvida volta-se à compreensão dos sentidos formativos que se configuram na experiência narrativa no ensino de filosofia nas infâncias, articulando fundamentos teóricos, percurso interpretativo e suas implicações. Nessa direção, propõe-se pensar a formação filosófica como experiência narrativamente mediada, na qual o sujeito se constitui ao narrar, interpretar e responder no interior da linguagem. A leitura do corpus evidenciou um movimento formativo que se desdobra em quatro dimensões interligadas: a mediação do vivido, a configuração temporal de si, a resposta ética à alteridade e a refiguração autoral do possível, das quais se delineia a Trilha de Mediações Narrativas como expressão formativa do percurso interpretativo.

IDENTIDADE NARRATIVA COMO MEDIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DA AUTOCOMPREENSÃO

A reflexão sobre a formação filosófica nas infâncias encontra, no

conceito de *identidade narrativa*⁹ elaborado por Paul Ricoeur¹⁰, um horizonte fecundo para compreender as relações entre experiência, linguagem e constituição do sujeito no tempo. Nessa perspectiva, a identidade não se define como substância fixa, mas como processo interpretativo que se constitui narrativamente na articulação entre memória, ação e temporalidade, sendo a narrativa compreendida como mediação simbólica da experiência.

A compreensão da ação, nesse horizonte, não se sustenta sem a mediação narrativa, uma vez que o agir se inscreve em estruturas temporais que excedem a descrição conceitual. Ao configurar os acontecimentos na forma de uma trama, a narrativa articula passado, presente e futuro, permitindo que o vivido seja reinterpretado e que novas possibilidades de ação se tornem pensáveis.

Essa dinâmica desdobra-se na noção de tríplice mimesis¹¹, por meio da qual se articula o movimento entre experiência, narrativa e interpretação: na mimesis I, a experiência apresenta-se como pré-narrativa; na mimesis II, é configurada em trama; e, na mimesis III, o mundo do texto encontra o mundo do leitor, instaurando um espaço de refiguração da experiência (Ricoeur, 1994). É nesse último movimento que se torna possível pensar a experiência como aberta à transformação, na medida em que o sujeito se reinscreve no que narra e no que escuta.

Nesse sentido, a narrativa constitui-se como espaço de autocompreensão, no qual o sujeito se interpreta ao narrar e ao escutar narrativas, configurando-se simultaneamente como agente e narrador de si (Ricoeur, 2010). Nesse horizonte, a *identidade narrativa* pode ser compreendida como articulação entre mesmidade (*idem*) e ipseidade (*ipse*), esta última vinculada à capacidade de responder por si no tempo da ação (Ricoeur, 1991).

⁹ O conceito de *identidade narrativa*, em Paul Ricoeur, designa o modo pelo qual o sujeito se compreende a si mesmo no tempo por meio da narrativa, constituindo-se como processo interpretativo que articula a permanência (*idem*) e a ipseidade (*ipse*).

¹⁰ Paul Ricoeur (1913–2005) foi um filósofo francês, referência na tradição hermenêutica contemporânea. Sua obra articula fenomenologia, hermenêutica e filosofia da linguagem, com destaque para suas contribuições acerca da narrativa, do tempo e da identidade.

¹¹ Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1994) distingue três momentos da mimesis: mimesis I (pré-figuração), mimesis II (configuração) e mimesis III (refiguração). A mimesis II corresponde ao momento em que a narrativa organiza os eventos dispersos numa trama coerente.

A distinção entre mesmidade e ipseidade¹² explicita o núcleo ético dessa concepção, na medida em que a identidade implica responsabilidade diante do outro e se constitui como processo relacional. No contexto das infâncias, essa perspectiva permite compreender a narrativa como experiência formativa, por meio da qual os sujeitos passam a situar-se no tempo, interpretar o mundo e elaborar sentidos sobre suas experiências.

A narrativa afirma-se, portanto, como mediação formativa na qual linguagem, experiência e imaginação se entrelaçam. Nesse contexto, não se trata apenas de compreender a si, mas de constituir-se no interior de práticas narrativas que possibilitam ao sujeito situar-se no tempo, reconhecer-se em relação ao outro e abrir-se à construção de sentidos sobre o mundo. No âmbito das infâncias, essa mediação assume um caráter inaugural, na medida em que sustenta os primeiros movimentos de elaboração de si e de inscrição no mundo comum.

É nesse horizonte teórico que se tornam apreensíveis os movimentos de sentido que se configuram nas narrativas das infâncias como acontecimentos de linguagem nos quais a experiência se reorganiza, abrindo-se a novas possibilidades de significação. Trata-se, assim, de acolher tais movimentos em sua emergência narrativamente mediada, como vozes que se dão a ouvir, apresentando-os aqui como possibilidades que se abrem ao trabalho filosófico nas infâncias.

MOVIMENTOS INTERPRETATIVOS DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA NAS INFÂNCIAS

A leitura hermenêutica do corpus narrativo — constituído pelos Diários de Leitura e pelas transcrições das rodas de conversa — evidenciou que as narrativas das crianças se organizam em movimentos de sentido recorrentes, que permitem compreender como a experiência narrativa mobilizada pela leitura literária favorece processos formativos nas infâncias.

¹² A distinção entre *idem* (mesmidade) e *ipse* (ipseidade) é desenvolvida por Ricoeur em *O si mesmo como um outro* (1991), como chave para compreender a *identidade narrativa*.

Esses movimentos não foram definidos previamente, mas emergiram no próprio percurso interpretativo, configurando-se como eixos de compreensão das experiências narradas. Nesse sentido, delineiam-se quatro movimentos principais: mediação do vivido, organização temporal de si, resposta ética à alteridade e refiguração autoral do possível.

Tomados em conjunto, esses movimentos evidenciam que a narrativa, no ensino de filosofia nas infâncias, não se reduz a espaço de expressão, mas se constitui como mediação formativa, por meio da qual os sujeitos elaboram sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

NARRATIVA COMO MEDIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

O primeiro movimento interpretativo evidenciado nas narrativas das crianças refere-se à maneira como a leitura literária mobiliza experiências vividas e memórias pessoais, permitindo que os sujeitos passem a narrar-se a partir do encontro com o texto. Nesse movimento, a leitura deixa de operar como recepção de um enredo e passa a constituir-se como espaço de rememoração e reinscrição da experiência, no qual o vivido retorna sob a forma narrativa.

Nos Diários de Leitura, a narrativa literária configura-se como dispositivo de evocação de lembranças e associações autobiográficas. No encontro com o conto “Às margens da alegria”, os estudantes não se limitaram à retomada do enredo ou à descrição dos acontecimentos narrados. Em muitos casos, passaram a relacionar a narrativa com experiências pessoais, reinscrevendo, no horizonte simbólico da leitura, lembranças, afetos e situações do cotidiano. Esse movimento evidencia que a leitura, quando acolhida como experiência, desloca-se do plano informativo para um processo de apropriação simbólica do vivido, como no seguinte excerto:

Esse texto me lembrou quando viajei com minha família e fiquei muito feliz porque todo mundo estava junto.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nos registros das narrativas das crianças, a leitura literária afirma-se como mediação da experiência vivida, instaurando um espaço no qual o vivido retorna sob a forma narrativa e se torna passível de elaboração simbólica, inscrevendo-se no horizonte de sentido que a própria leitura torna possível.

Esse movimento inscreve-se na hermenêutica de Ricoeur (1997), na qual a leitura constitui um dos espaços privilegiados de refiguração da experiência. Ao entrar em relação com o mundo do texto, o leitor não apenas compreende a narrativa, mas passa a compreender-se diante dela, na medida em que reinscreve suas próprias experiências no horizonte de sentido que a obra torna possível.

Nas narrativas dos estudantes, a leitura configura-se, portanto, como espaço de autocompreensão mediada, no qual o vivido encontra forma e inteligibilidade ao ser narrado. Ao inscrever suas experiências no tecido narrativo, os sujeitos atribuem sentido ao vivido e reconfiguram-no no tempo da narrativa.

Esse movimento torna-se evidente quando a leitura mobiliza dimensões sensíveis da experiência, como no seguinte registro:

O céu azul [...] o cantar do galo, o cheiro do mato, e o gado pastando [...].
(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nessa enunciação, visão, som e cheiro entrelaçam-se na composição de uma experiência sinestésica do vivido, aproximando-se do que Ricoeur (1994) denomina mundo pré-narrativo da experiência (mímesis I), no qual o sentido ainda não se encontra configurado narrativamente, mas já se apresenta impregnado de significação e afetividade.

Esse movimento aprofunda-se quando a leitura mobiliza também experiências de dificuldade e opacidade:

Eu também achei o texto bem difícil... fiquei pensando que não ia conseguir entender o texto.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

A incompreensão, nesse caso, não interrompe a experiência, mas a prolonga no tempo. A repetição da leitura, a hesitação e a permanência da dúvida configuram um gesto hermenêutico em processo, no qual o sentido não se oferece de forma imediata, exigindo convivência com o estranho.

Para além da rememoração e da dificuldade, a leitura literária instaura também um movimento de projeção imaginativa, no qual o sujeito se desloca para além do vivido imediato:

Quando eu vi o mundo me deu vontade de voar em um avião com minha família e amigos.
(*Estudante, 9 anos, Diário de Leitura*)

Nesse registro, a narrativa articula memória e imaginação, fazendo coexistir passado, presente e futuro no interior da experiência de leitura, ao configurar narrativamente o vivido como unidade de sentido no tempo.

Essa dinâmica revela que a identidade não se constitui como substância fixa, mas como processo narrativo em permanente reconfiguração, no qual o sujeito se compreende e se transforma a partir das histórias que pode narrar sobre si (Ricoeur, 1991).

No espaço das rodas de conversa, esse movimento adquire uma dimensão intersubjetiva, na qual as experiências narradas passam a constituir-se como experiência compartilhada. Ao dizerem-se diante dos outros, os sujeitos reconhecem-se e são reconhecidos naquilo que narram, explicitando o caráter relacional da experiência narrativa.

A leitura literária instaura, assim, um espaço formativo no qual o sujeito das infâncias se reconhece como alguém que vive, sente e pode narrar o que vive. Trata-se de um momento inaugural da *identidade narrativa*, no qual a experiência se torna narrável antes mesmo de sua plena configuração, delineando o solo pré-narrativo a partir do qual se desdobram os movimentos interpretativos seguintes.

NARRATIVA COMO ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DE SI

Um segundo movimento interpretativo refere-se à maneira como os estudantes configuram narrativamente suas experiências no tempo. Nas vozes das infâncias, inscritas nos Diários de Leitura a partir do encontro com o conto, os afetos não se apresentam como reações pontuais, mas como operadores narrativos de temporalização do vivido, por meio dos quais experiências passadas são retomadas, articuladas e reinscritas no presente da leitura. Alegria, medo, tristeza e nostalgia configuram-se, assim, como mediações fundamentais da experiência narrativa, permitindo que passado, presente e expectativa se entrelacem na elaboração de modos singulares de dizer de si.

Na perspectiva da identidade narrativa (Ricoeur, 1991), o sujeito não se constitui como substância estável, mas como processo narrativo de interpretação no qual se reconhece e se transforma a partir das histórias que conta sobre si. Esse processo implica uma organização temporal da experiência, realizada narrativamente por meio da *intriga*,¹³ que confere inteligibilidade ao vivido ao articular acontecimentos, afetos e ações em uma configuração dotada de sentido.

É nesse gesto de configuração que se deixa entrever o movimento próprio da mimesis II (Ricoeur, 1994), na medida em que o vivido, ainda disperso e atravessado por afetos, é narrativamente elaborado, configurando-se em trama e adquirindo inteligibilidade ao tornar-se narrativamente inteligível no tempo.

Nos registros dos estudantes, o passado comparece narrativamente sob o efeito da leitura literária, sendo reinscrito no tempo da narrativa. É nesse movimento que se inscreve a escrita de um dos estudantes em seu diário:

Esse texto me lembrou de quando eu era menor e viajava com meus pais, parecia que eu estava vivendo tudo de novo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

¹³ Em *Tempo e Narrativa* (Ricoeur, 1994, v. 1), “intriga” refere-se à configuração narrativa que articula acontecimentos em uma unidade significativa, ultrapassando sua simples sequência temporal.

Aqui, o passado não se apresenta como recordação distante, mas como vivência reatualizada no presente da leitura. A memória não se limita a evocar um acontecimento já encerrado; ela o reinscreve narrativamente, permitindo ao sujeito reorganizar a experiência vivida e atribuir-lhe novo sentido. O tempo, nesse movimento, deixa de ser sucessão e passa a constituir-se como espessura narrativa, no interior da qual o sujeito pode reconhecer-se como aquele que permanece ao narrar-se.

Essa reorganização torna-se ainda mais evidente quando determinados acontecimentos são narrados como marcos significativos da história de si, organizando a memória em torno de experiências que permanecem operantes no tempo:

Eu lembro até hoje [...] meu primeiro campeonato [...] ganhei medalha de ouro.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse registro, a experiência adquire densidade narrativa ao ser retomada como marco significativo, evidenciando que a identidade se constitui a partir daquilo que pode ser narrado no tempo.

A organização temporal da experiência manifesta-se também quando os estudantes narram a própria leitura como percurso:

Eu achei difícil no início, mas depois consegui entender melhor.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Ao narrar essa travessia, o sujeito não apenas comenta o texto, mas configura a própria experiência no tempo, atribuindo-lhe sequência e inteligibilidade. A compreensão não se apresenta como resultado imediato, mas como processo que se constrói na duração, atravessado por hesitação, esforço e descoberta.

Esse modo de experienciar a leitura encontra ressonância na própria poética de João Guimarães Rosa, cuja linguagem convoca o leitor a uma experiência de demora e implicação. Assim como o menino de “As margens da alegria” atravessa diferentes estados afetivos antes

de compreender a complexidade do vivido, o estudante narra sua própria travessia interpretativa, revelando que a dificuldade não interrompe a experiência, mas a constitui.

A temporalização do vivido não se limita, contudo, à rememoração do passado ou à elaboração progressiva da compreensão. Em outros registros, o futuro aparece como campo de tensão, no qual medo, desejo e expectativa se entrelaçam:

Eu ficava pensando no que podia acontecer, dava medo, mas eu queria muito que acontecesse logo.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nessa configuração, o tempo deixa de se apresentar como mera sucessão linear para constituir-se como configuração atravessada pela coexistência de afetos que resistem à resolução imediata. O sujeito, assim, não apenas atravessa o tempo, mas o experimenta sob a forma de expectativa, evidenciando que a narrativa não se limita a organizar o passado, mas projeta, igualmente, o horizonte do porvir (Ricoeur, 1994).

No encontro com o texto literário, experiência e memória deixam de ocupar planos distintos e passam a entrelaçar-se narrativamente, tornando porosos os limites entre o vivido e o narrado no processo de autocompreensão. A leitura, nesse sentido, não apenas convoca lembranças, mas possibilita a elaboração temporal do vivido, ao integrar diferentes planos da experiência em uma configuração dotada de sentido (Ricoeur, 1997).

Nesse movimento, o que se narra já não se apresenta como simples sucessão de acontecimentos, mas como configuração na qual diferentes temporalidades se entrecruzam, permitindo ao sujeito não apenas ordenar o vivido, mas atribuir-lhe novos sentidos a partir da articulação entre memória, afeto e expectativa.

Nesse processo, a identidade deixa de apresentar-se como forma estabilizada e passa a afirmar-se como construção em curso, continuamente configurada nas histórias que o sujeito pode narrar sobre si. Narrar não é apenas organizar o vivido, mas constituir-se no tempo ao configurá-lo, fazendo da experiência não algo simplesmente ocorrido, mas algo compreensível na e pela linguagem (Ricoeur, 1991).

É a partir dessa configuração do tempo narrado — sustentada pela intriga e atravessada pelos afetos — que se torna possível o deslocamento seguinte, no qual a narrativa deixa de operar predominantemente na organização temporal de si para abrir-se à relação com o outro, configurando-se como resposta à alteridade e como manifestação da ipseidade em sua dimensão ética e relacional.

NARRATIVA COMO RESPOSTA ÉTICA AO OUTRO

Um terceiro movimento interpretativo emerge quando a narrativa deixa de se organizar predominantemente em torno da experiência de si e passa a deslocar-se em direção à relação com o outro. Nesse eixo, a leitura literária não apenas mobiliza memórias ou organiza temporalmente o vivido, mas instaura um campo de interpelação no qual o sujeito é convocado a responder àquilo que se apresenta como vulnerável, frágil ou ameaçado.

Nesse movimento, responder não significa reagir de modo imediato ou formular juízos morais acabados, mas assumir narrativamente uma posição diante daquilo que afeta. A resposta configura-se como gesto interpretativo no qual o sujeito reconhece a vulnerabilidade do outro e se deixa implicar por ela, ainda que de forma inicial e provisória. É nesse gesto que a narrativa deixa de apenas dizer o mundo e passa a comprometer o sujeito com aquilo que diz, instaurando a dimensão propriamente ética da ipseidade.

Trata-se de um deslocamento no qual o sujeito não apenas compreende, mas se reconhece implicado naquilo que compreende. É nesse horizonte que a *identidade narrativa*, tal como elaborada por Paul Ricoeur, desloca-se da dimensão da mesmidade (*idem*) para a ipseidade (*ipse*), compreendida como capacidade de manter-se fiel a uma resposta diante do outro no tempo, articulando reconhecimento, imputação e responsabilidade (Ricoeur, 1991).

Nas vozes das infâncias, inscritas nos Diários de Leitura, esse deslocamento torna-se particularmente visível quando a leitura mobiliza respostas afetivas diante do sofrimento de outros seres, especialmente em situações relacionadas à destruição da natureza e à vulnerabilidade

dos animais. Tal inflexão pode ser apreendida em excertos nos quais os estudantes expressam, narrativamente, sua implicação diante do vivido, como no seguinte registro:

Quando li essa parte, pensei nos animais que sofrem quando queimam a mata.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Em outro momento, a resposta assume forma semelhante:

Eu fiquei triste pensando que eles não têm para onde ir quando acontece isso.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nessas enunciações, a narrativa não se limita a suscitar emoções individuais, mas opera como mediação de um reconhecimento ético no qual o sofrimento do outro é percebido e narrado. A tristeza e a compaixão, ao serem inscritas na linguagem, deixam de constituir reações imediatas e passam a configurar uma forma inicial de resposta, na qual o sujeito começa a deslocar-se de si em direção à alteridade (Ricoeur, 1991).

Esse movimento de afetação narrada aprofunda-se quando o sujeito passa a reconhecer não apenas o sofrimento, mas também a condição de vulnerabilidade e inocência daquele que sofre:

Eles não fizeram nada para merecer isso.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Delineia-se, nesse ponto, um gesto ético significativo, no qual o sujeito já não apenas se comove, mas começa a distinguir, ainda que de forma não conceitual, uma assimetria entre ação e sofrimento. Trata-se de um movimento de descentramento no qual a narrativa passa a organizar-se a partir do ponto de vista do outro, instaurando uma abertura ética que excede a autorreferência do sujeito.

A resposta ética, contudo, não se esgota no reconhecimento afetivo. Nas narrativas das crianças, evidencia-se um deslocamento em direção à antecipação das consequências, no qual o sujeito projeta, no

tempo, os efeitos da ausência de cuidado, configurando narrativamente possíveis desdobramentos do agir humano:

Se ninguém cuidar, depois não vai ter mais lugar para eles viverem.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse registro, a narrativa articula presente e futuro, configurando a responsabilidade como dimensão temporal da experiência. O sofrimento deixa de ser apenas reconhecido e passa a ser compreendido como algo que pode persistir ou agravar-se, instaurando um horizonte no qual a ação — ou sua ausência — adquire consequências. Trata-se de um movimento no qual a imaginação narrativa permite ao sujeito antecipar o possível, fazendo da ética não apenas uma reação ao presente, mas uma compreensão do porvir.

Esse processo se adensa quando a narrativa passa a incluir a imputação da ação humana na produção do dano. Tal inflexão torna-se particularmente visível em excertos nos quais os estudantes articulam, ainda que de forma inicial, relações entre ação e consequência, atribuindo sentido às transformações observadas no mundo:

Foi ficando desse jeito porque as pessoas foram sujando aos poucos.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

O sujeito já não apenas reconhece o sofrimento, mas ensaia uma compreensão narrativa da causalidade, articulando ações, consequências e responsabilidade. A ética emerge, nesse ponto, como dimensão interpretativa da experiência, na qual o mundo é narrado não apenas em termos de acontecimentos, mas de ações humanas implicadas.

Esse deslocamento culmina na emergência de enunciados nos quais o cuidado aparece como possibilidade de resposta:

A gente tem que cuidar para não acabar com tudo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Tais formulações não se configuram como prescrições normativas externas, mas como condensações narrativas de uma atitude ética em formação. O cuidado emerge como possibilidade interpretada a partir da experiência da leitura, articulando afetação, antecipação e responsabilidade em um mesmo movimento.

Paralelamente, observa-se a emergência de uma dimensão de hesitação e abertura própria do pensamento ético em formação, como se evidencia em registros nos quais o sujeito reconhece a dificuldade de responder:

Fiquei confuso, porque é triste, mas não sei o que dá para fazer.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses casos, a narrativa não conduz a uma solução, mas sustenta a experiência da inquietação. A ética que aí se delineia não se apresenta como sistema de normas, mas como exercício interpretativo, no qual o sujeito permanece em relação com a complexidade da situação narrada.

À luz da hermenêutica ricoeuriana, esse conjunto de movimentos permite compreender que a *identidade narrativa*, no contexto das infâncias, não se constitui apenas na continuidade de traços ou na organização do vivido, mas na capacidade de responder ao outro. A ipseidade afirma-se, assim, como fidelidade a uma resposta que se constrói no tempo, marcada pela abertura e pela implicação ética (Ricoeur, 1991).

Nesse horizonte, a leitura literária configura-se como espaço privilegiado de formação ética, não por transmitir valores, mas por instaurar um campo de experiência no qual o sujeito é convocado a reconhecer a vulnerabilidade do outro, imaginar consequências e ensaiar respostas possíveis. A narrativa deixa, assim, de operar apenas como organização do tempo de si e passa a constituir-se como resposta à alteridade, na qual o sujeito se reconhece implicado e convocado a manter-se fiel, no tempo, àquilo que o interpela — configurando a *identidade narrativa* como exercício ético em ato.

NARRATIVA COMO AUTORIA E REFIGURAÇÃO DO POSSÍVEL

O quarto movimento interpretativo evidencia um deslocamento decisivo no percurso formativo, no qual a narrativa deixa de operar apenas como mediação da experiência, organização temporal do vivido ou resposta ética à alteridade, e passa a configurar-se como espaço de emergência da autoria. Nesse eixo, a leitura literária abre um campo de possibilidades no qual os sujeitos das infâncias ensaiam modos de intervir simbolicamente no mundo narrado, projetando, pela imaginação, outras formas de ser, agir e compreender o vivido.

Trata-se de um movimento no qual a *identidade narrativa* ultrapassa o plano da resposta e se afirma como capacidade de refiguração do possível. A narrativa retorna ao mundo do leitor como abertura, permitindo que o sujeito se experimente como alguém que poderia agir de outro modo. É nesse horizonte que a ipseidade assume uma nova inflexão: não mais apenas como fidelidade a uma resposta diante do outro, mas como gesto autoral do “eu poderia”, no qual o sujeito se reconhece como capaz de iniciar algo novo no interior da experiência narrada (Ricoeur, 1991; 1997).

Esse gesto torna-se visível quando os estudantes deixam de apenas acompanhar a narrativa e passam a desejar habitá-la e transformá-la:

Se eu estivesse no conto, eu tentava mudar o que estava acontecendo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nessa enunciação, a leitura deixa de ser recepção de um enredo concluído e passa a configurar-se como espaço de invenção, no qual o sujeito se reconhece como capaz de deslocar, prolongar e reconfigurar a história. O desejo de “mudar” ou de imaginar “um final diferente” não expressa fuga do real, mas um gesto inicial de autoria, no qual a narrativa é apropriada como campo de experimentação do possível.

À luz da hermenêutica de Paul Ricoeur, esse movimento pode ser compreendido como momento de refiguração (mímesis III), no qual o mundo do texto encontra o mundo do leitor e reconfigura seu horizonte de compreensão (Ricoeur, 1994). A narrativa deixa de permanecer

confinada à obra e passa a operar como mediação que transforma a relação do sujeito com o vivido.

Esse processo aprofunda-se quando a imaginação narrativa não apenas altera o curso dos acontecimentos, mas reinscreve o mundo narrado a partir do horizonte experiencial do próprio sujeito:

Eu colocaria eles num lugar que eu conheço, que eu gosto.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse registro, a autoria manifesta-se como apropriação criativa, na qual o texto literário é traduzido para territórios afetivamente significativos. A narrativa não é abandonada, mas reconfigurada a partir do mundo vivido do leitor, evidenciando que a imaginação opera como mediação entre o texto e a experiência, permitindo a redescrição do real em outros termos.

A dimensão autoral torna-se ainda mais evidente quando o sujeito projeta desfechos alternativos orientados por um horizonte ético:

Eu queria que a história fosse diferente, que a mata não fosse destruída e que os animais ficassem bem.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse caso, a refiguração do possível não se limita à variação formal da narrativa, mas articula imaginação e responsabilidade, configurando a autoria como desdobramento da resposta ética ao outro. O sujeito não apenas reconhece o sofrimento, mas ensaia, narrativamente, modos de transformá-lo.

Esse gesto intensifica-se quando a narrativa é vivida como espaço aberto à continuidade, no qual o sujeito se autoriza a prolongar a história:

Quando terminei de ler o conto, queria que a história continuasse, por isso vou terminar na minha versão!

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesse ponto, a autoria deixa de manifestar-se apenas como desejo de intervenção e passa a configurar-se como capacidade de prolongar e sustentar a narrativa no tempo, mantendo o sujeito implicado naquilo

que enuncia e na continuidade do que se desdobra a partir de sua própria narrativa.

Aqui, a leitura deixa de ser experiência concluída e passa a configurar-se como processo aberto, no qual o sujeito assume uma posição autoral ao dar sequência à narrativa. A história já não se apresenta como destino fechado, mas como campo de variação, no qual o leitor se reconhece como coautor simbólico do possível.

Esse movimento revela que a autoria, no contexto das infâncias, não se define pelo domínio técnico da escrita, mas pela capacidade de imaginar e sustentar possibilidades narrativas. Trata-se de uma autoria em formação, na qual o sujeito ensaia modos de dizer-se e de posicionar-se no interior de um mundo passível de transformação.

A dinâmica descrita evidencia que a imaginação narrativa constitui dimensão fundamental da identidade, ao permitir que o sujeito experimente, no plano simbólico, outras formas de existir e de agir. A narrativa configura-se, assim, como um verdadeiro laboratório do possível, no qual o sujeito experimenta, no plano simbólico, variações de si, ensaiando modos de agir, decidir e responder que ainda não se realizaram no mundo da vida (Ricoeur, 1991).

Nesse horizonte, a leitura literária afirma-se como experiência formativa na qual interpretar, responder e criar constituem dimensões interdependentes de um mesmo processo. A narrativa afirma-se como espaço de invenção de si e do mundo, no qual os sujeitos das infâncias ensaiam outras possibilidades de habitar o tempo, responder ao outro e compreender o vivido.

Desse modo, a autoria deixa de ser apenas prolongamento da leitura e passa a constituir-se como experiência de liberdade narrativa, na qual o sujeito das infâncias se reconhece como capaz de imaginar, escolher e iniciar possibilidades no tempo. A narrativa afirma-se, assim, não apenas como mediação da experiência, mas como espaço de refiguração do possível, no qual compreender, responder e criar convergem como dimensões de uma mesma experiência formativa.

TRILHA DE MEDIAÇÕES NARRATIVAS

A Trilha configura-se como um percurso formativo de natureza interpretativa, que emerge do movimento hermenêutico desenvolvido na pesquisa, a partir das vozes das infâncias e das experiências narradas nos Diários de Leitura. Nesse sentido, não se constitui como proposta previamente delineada, mas como desdobramento de um processo no qual a produção de sentidos se dá na e pela linguagem.

Ancorada na *identidade narrativa* de Paul Ricoeur, assume a narrativa como mediação central da formação filosófica, delineando um horizonte em que o ensino de filosofia nas infâncias se compreende como experiência de linguagem, na qual o sujeito se constitui no ato de narrar, interpretar e responder. Não se trata, portanto, de conduzir o sujeito a uma compreensão previamente dada, mas de sustentar um espaço em que o sentido permaneça em aberto, exigindo do sujeito um posicionamento diante do que se narra.

Dirigida aos anos finais das infâncias, particularmente ao 5º ano do Ensino Fundamental, a Trilha orienta-se por uma abordagem hermenêutico-narrativa. Desenvolve-se por meio de encontros nos quais a leitura literária, as rodas de conversa e os Diários de Leitura operam como dispositivos articulados de mediação narrativa, sustentados por movimentos interpretativos que envolvem escuta, diálogo, registro narrativo e emergência da autoria. Trata-se de um percurso aberto, não prescritivo, no qual a experiência narrativa se afirma como espaço de interpretação de si, de relação com o outro e de produção de sentidos.

Sustentada pela articulação entre leitura, diálogo e escrita, a Trilha organiza-se como campo de mediação da experiência: a leitura afirma-se como abertura de mundo, as rodas de conversa como espaço de circulação da palavra e os Diários de Leitura como lugar de inscrição das experiências narradas. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume caráter hermenêutico ao sustentar a interpretação, acolher a pluralidade de vozes e preservar a abertura da produção de sentidos.

Como desdobramento formativo da pesquisa, a Trilha afirma o ensino de filosofia nas infâncias como experiência ancorada na mediação narrativa. Ao articular leitura literária, diálogo e escrita,

constitui um percurso em que os sujeitos das infâncias ensaiam formas iniciais de autoria, interpretação e reflexão sobre o mundo que habitam. Nesse horizonte, pensar, narrar e formar-se deixam de operar como dimensões dissociadas e passam a entrelaçar-se no interior da linguagem, configurando um campo formativo no qual o sujeito se elabora ao interpretar e ao dizer de si.

É nesse retorno da experiência ao campo da prática que se inscreve o sentido mais amplo deste trabalho. A *identidade narrativa* afirma-se como experiência formativa que se realiza no próprio ato de narrar, interpretar e responder. Nesse horizonte, memória, temporalidade, ética e autoria entrelaçam-se na constituição do sujeito, reconfigurando o modo de compreender a formação filosófica nas infâncias como experiência de interpretação do vivido, na qual o sujeito se constitui ao narrar-se e ao abrir-se à possibilidade de outros modos de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar este percurso investigativo não implica encerrá-lo, mas reescutá-lo à luz do caminho percorrido. A questão que o orientou — como o conceito de *identidade narrativa*, elaborado por Paul Ricoeur, pode contribuir para o ensino de filosofia nas infâncias — não se resolve em uma resposta conclusiva, mas se afirma como horizonte interpretativo que se adensa ao longo da experiência.

O percurso desenvolvido evidenciou que pensar filosofia nas infâncias não significa antecipar conceitos, mas criar condições para que o vivido se torne linguagem e, pela linguagem, possa ser refigurado. Nesse movimento, a filosofia emerge quando a experiência se torna narrável e quando o sujeito se implica no dizer, fazendo da palavra lugar em que a experiência começa a compreender-se a si mesma.

A leitura literária revelou-se como mediação decisiva e espaço simbólico no qual experiência, linguagem e temporalidade se entrelaçam. Ao narrar, os sujeitos passaram a configurar o tempo vivido, articulando memória, imaginação e expectativa, e esboçando modos de compreender-se que se reconstroem no próprio ato de narrar.

Nesse processo, a *identidade narrativa* não se apresenta como substância, mas como trama em construção, na qual o sujeito se constitui na relação entre permanência e transformação, bem como na capacidade de responder ao outro. A alteridade, nesse horizonte, deixa de ser exterioridade abstrata e se inscreve como experiência vivida, convocando formas iniciais de reconhecimento e cuidado, nas quais o outro não é apenas compreendido, mas passa a ser sentido como presença que interpela e desloca o próprio dizer.

A narrativa abre-se, ainda, à autoria e à refiguração do possível. Ao imaginar, prolongar ou suspender o vivido, os sujeitos ensaiam, narrativamente, variações de si, fazendo da imaginação não uma fuga do real, mas um modo de habitá-lo de forma mais ampla, ao fazer emergir, nas vozes das infâncias, não apenas o que foi vivido, mas aquilo que ainda busca forma para ser dito e, assim, tornar-se experiência.

Como desdobramento desse percurso, a Trilha de Mediações Narrativas configura-se como desdobramento formativo da pesquisa, sustentando um caminho pedagógico no qual leitura, diálogo e escrita se articulam como mediações da experiência. Nesse contexto, o professor assume função hermenêutica ao sustentar a escuta, a abertura interpretativa e a circulação da palavra.

Não se trata, aqui, de um fechamento, mas da abertura de um horizonte: o ensino de filosofia nas infâncias, quando atravessado pela literatura e orientado pela *identidade narrativa*, constitui-se como experiência na qual o vivido encontra linguagem, o outro pode ser reconhecido e o possível se torna pensável. Narrar, interpretar e formar-se revelam-se, desse modo, gestos indissociáveis, modos de uma mesma experiência na qual o sujeito se constitui narrativamente no tempo, na linguagem e na relação com o outro.

REFERÊNCIAS

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Tradução: Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução: Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus, 1994. v. 1.

RICOEUR, Paul. *Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise*. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2010.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papirus, 1997. v. 3.

ROSA, João Guimarães. *As margens da alegria*. In: ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2019.

Capítulo 5

NARRATIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE PAUL RICOEUR

Aline Aquino Alves¹⁴
Leon Farhi Neto¹⁵

Nossa contribuição deriva do segundo capítulo da dissertação intitulada *Stop-motion - uma experiência de (des)fragmentação no ensino de filosofia a partir de Vilém Flusser e Paul Ricoeur* (2025), desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - (PROF-FILO/UFT). A pesquisa parte de uma questão central: nota-se que a sociedade contemporânea encontra-se imersa sob o domínio das imagens técnicas, as quais, tendem a fragmentar a experiência humana ao romper com a experiência da continuidade temporal, tornando as vivências dispersas, superficiais e desvinculadas de uma narrativa coerente. Nesse contexto, o tempo passa a ser experimentado como uma sucessão de instantes isolados e desarticulados, o que compromete a capacidade humana de constituir uma visão unificada do mundo e de si mesmo (Alves, 2025, p. 10).

Visando refletir sobre essas transformações da experiência temporal, o presente capítulo toma como referência o pensamento de Paul Ricoeur (1913-2005), especialmente no primeiro volume da obra *Tempo e Narrativa*, de 1983, com ênfase no desenvolvimento do capítulo três, no qual o filósofo trabalha a noção de *tríplice mimêsis*. Ricoeur, foi um dos principais filósofos do século XX, destacando-se nos campos da fenomenologia e hermenêutica. Sua trajetória intelectual profundamente marcada pelas experiências históricas do seu tempo, sobretudo por duas Guerras Mundiais, que o conduziu a uma reflexão

¹⁴ Graduada e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.

¹⁵ Graduado, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professor do Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins - UFT e membro permanente do Colegiado do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Núcleo UFT.

filosófica centrada não mais em sujeito ideal abstrato, mas no ser humano concreto, situado no tempo, atravessado pela linguagem, memória e pelas relações sociais (Alves, 2025, p. 42).

Para Ricoeur, a interpretação de si e do mundo está inserida em um campo de tensões, pois não ocorre de maneira imediata. Essa interpretação é sempre mediada por símbolos, textos e narrativas. Nesse sentido, o filósofo dedicou-se a investigar também a relação entre memória, história e identidade, problematizando os modos pelos quais a experiência temporal se constitui tanto no plano individual quanto no coletivo (Dosse, 2017). A narrativa ocupa, assim, um lugar central em seu pensamento, na medida em que permite articular o tempo vivido e conferir sentido à experiência humana.

A proposta deste capítulo é, portanto, explorar como a concepção ricoeuriana de narrativa pode operar como um antídoto à fragmentação da experiência, característica da sociedade contemporânea. Ao articular narrativa e temporalidade, busca-se compreender de que modo a experiência pode ser configurada de forma mais coesa, mesmo em um contexto marcado pela mediação tecnológica e pela sensação de aceleração do tempo. A narrativa já não se apresenta como mera forma de representação, mas como uma ferramenta hermenêutica capaz de reorganizar o vivido e reconfigurar tal experiência.

O filósofo compreende a narrativa como uma forma privilegiada de organizar a fluidez do tempo e de conferir inteligibilidade à experiência histórica e existencial. Por meio da narrativa, eventos fragmentados e heterogêneos são articulados em uma sequência significativa, capaz de produzir sentido, “O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal.” (Ricoeur, 2010, p. 9). Essa relação é aprofundada quando Ricoeur sustenta a reciprocidade entre temporalidade e narratividade:

De fato, considero a temporalidade como uma estrutura da existência que se manifesta na linguagem por meio da narratividade, e a narratividade como uma estrutura linguística

que possui a temporalidade como seu referencial último. A relação entre ambas é, portanto, recíproca. (Ricoeur, 1980, p. 169, tradução nossa).

A narrativa oferece, assim, a possibilidade de recomposição da experiência temporal, ao “costurar” intervalos de tempo e organizar os acontecimentos em uma sequência que não é apenas cronológica, mas também dotada de coerência interna, ainda que apresente certa *discordância*. Através do ato de contar histórias¹⁶ (narrar), o sujeito transforma o tempo vivido, em tempo narrado, conferindo unidade e inteligibilidade à experiência (Alves, 2025, p. 52).

Para compreender essa proposta, Ricoeur faz, no primeiro volume da obra citada, uma análise da obra *Confissões* de Santo Agostinho, a partir da qual conclui que o tempo vivido só pode ser apreendido por meio da narratividade. Isso porque não há acesso direto ao tempo; a historicidade da experiência humana manifesta-se apenas por meio da narração, que entrelaça memória, ação e linguagem (Soares, 2013, p. 196). Agostinho problematiza e busca – e, para Ricoeur, ele não tem sucesso nessa busca – o conceito de tempo, a temporalidade, mas não o próprio meio utilizado para essa problematização, que é a narrativa de suas confissões. Indaga a essência do tempo, mas não aquilo que pode constituir o sentido de qualquer indagação: a narratividade. Num segundo momento da obra, ao dialogar com a *Poética* de Aristóteles, Ricoeur observa que o filósofo grego não desenvolveu uma reflexão explícita sobre a temporalidade no âmbito do *mythos* (a intriga, a trama, que entrelaça os acontecimentos de uma narrativa), uma vez que o tempo, em Aristóteles, é problematizado apenas no domínio da *physis*. É do confronto entre tempo cosmológico aristotélico e o tempo psicológico agostiniano que Ricoeur elabora a noção de tempo narrativo.

É nesse contexto que emerge a proposta de uma estrutura tripartida da *mimèsis*. Ora, a noção de *mimèsis*, retomada da *Poética*, é reinterpretada por Ricoeur no âmbito da hermenêutica. Em Aristóteles,

¹⁶ O termo “história” nos remete a uma narrativa (com pretensão de verdade) que se refere à reconstrução de eventos passados, enraizada em documentos e evidências. Usaremos o termo “estória” para designar a narrativa ficcional, que, por sua vez, trabalha com eventos que não estão presos à obrigação de correspondência factual.

o conceito de *mimèsis* não se reduz à simples ideia de “imitação” do real, mas refere-se à imitação da ação humana (*práxis*), por meio da qual a narrativa organiza e confere inteligibilidade à experiência. É a partir dessa compreensão que Ricoeur elabora a proposta da *tríplice mimèsis*.

A *mimèsis I*, ou pré-configuração, corresponde ao momento anterior à narrativa propriamente dita. Trata-se da compreensão prática da ação humana no mundo da vida cotidiana, que constitui a condição de possibilidade da narratividade. As ações humanas, mesmo antes de serem narradas, já se encontram simbolicamente mediadas por normas, convenções sociais, crenças e estruturas temporais. Desse modo, a ação é sempre pré-compreendida, pois esta ocorre em um mundo já carregado de significados.

Antes de ser texto, a mediação simbólica tem uma textura. [...] Um sistema simbólico fornece assim um contexto de descrição para ações particulares. [...] o mesmo gesto de levantar o braço pode, segundo o contexto, ser entendido como maneira de saudar, de chamar um táxi, ou de votar. Antes de serem submetidos à interpretação, os símbolos são interpretantes internos à ação. (Ricoeur, 2010, p. 102)

[...] imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade. (Ricoeur, 2010, p. 112).

A *mimèsis II* corresponde ao momento da configuração narrativa, isto é, à construção da *intriga*. Trata-se da operação pela qual os eventos, agentes e circunstâncias são organizados em uma *síntese do heterogêneo*¹⁷, conferindo unidade à narrativa. Ricoeur destaca que essa configuração possui uma organização temporal própria, articulando tanto a dimensão cronológica – a mera sucessão linear dos acontecimentos, uns após os outros – quanto a dimensão não cronológica, configurante, responsável por integrar elementos diversos em uma totalidade significativa – os eventos se seguem não mais apenas

¹⁷ A síntese do heterogêneo é justamente o processo narrativo de unir diferentes elementos – como eventos do passado, de presente ou do futuro, ações dispersas, personagens, intenções, etc. – utilizando a trama, a colocação em intriga, como a operação central para articular esses elementos díspares. Ricoeur afirma que “a composição da intriga compõe juntos fatores tão heterogêneos como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados etc.” (Ricoeur, 2010, p. 114-115).

uns após os outros, mas uns em relação com os outros. Nesse processo, o tempo vivido é transformado em tempo narrado, permitindo que a experiência fragmentada seja organizada de modo inteligível.

Por fim, a *mimèsis III*, corresponde ao momento da refiguração, no qual a narrativa retorna para a vida do leitor ou do espectador por meio da leitura e da interpretação, ou seja, o leitor interpreta e atribui significado à estória, trazendo suas próprias perspectivas e interpretações para a narrativa. É nesse estágio que ocorre a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor¹⁸. Portanto, a narrativa alcança sua plenitude apenas quando é apropriada por um sujeito que a interpreta projetando novos sentidos sobre sua própria existência.

Desse modo, a tríplice *mimèsis* relaciona a noção de narrativa e ação humana, refletindo sobre como as ficções partem das ações e retornam a elas. O que é necessário compreender, portanto, é como realizamos essas operações e como estas servirão de parâmetro para ordenar futuras narrativas. E Ricoeur responde: esta só será possível a partir de uma análise hermenêutica, visando o papel de leitor do sujeito. Assim, torna-se evidente o papel fundamental da leitura em servir de intermediária entre o mundo do texto e o mundo do leitor. É a leitura que permite a transição da *mimèsis II* para a *III*, e, sendo assim, não há configuração narrativa efetiva no texto sem um leitor que a acompanhe, assim como não há um mundo desdobrado diante do texto sem aquele que o interpreta. Somente o ato de leitura, escuta e apropriação, permite a realização plena da refiguração, tornando possível a projeção do mundo do texto, esse espaço mediador entre o tempo cronológico e o tempo vivido.

¹⁸ "Permitam-me insistir nos termos que utilizei: mundo do leitor e mundo do texto. Falar do mundo do texto é enfatizar a característica de toda obra literária de abrir diante de si um horizonte de experiência possível, um mundo no qual seria possível habitar. Um texto não é uma entidade fechada em si mesma, mas a projeção de um novo universo distinto daquele em que vivemos. Apropriar-se de uma obra por meio da leitura é desdobrar o horizonte implícito do mundo que envolve as ações, os personagens e os acontecimentos da história narrada. O resultado é que o leitor pertence simultaneamente ao horizonte de experiência da obra, de forma imaginativa, e ao horizonte de sua ação, de forma real. Horizonte de expectativa e horizonte de experiência não cessam de se encontrar e de se fundir." (RICOEUR, 2006, p. 15, tradução nossa).

[...] é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir. [...] Corolariamente, aparecerá no final da análise que o leitor é o operador por excelência que, por seu fazer – a ação de ler – assume a unidade do percurso de *mimêsis* I a *mimêsis* III através de *mimêsis* II. (RICOEUR, 2010, p. 94-95).

É nesse movimento de interpretação e reapropriação que o sujeito se constitui como autor e leitor de sua própria história, configurando o que Ricoeur denomina identidade narrativa. Narrar, nesse sentido, é uma forma de compreender a si mesmo no tempo, articulando ações, pensamentos e acontecimentos em uma trama significativa. Ao unir a reflexão agostiniana sobre o tempo vivido com a concepção aristotélica de narrativa, Ricoeur oferece uma compreensão do tempo humano como experiência narrativamente mediada, na qual o heterogêneo e a fragmentação podem ser reorganizados por meio da construção de sentido (RICOEUR, 2010, p. 9).

NARRATIVA, FRAGMENTAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Ao direcionar nossa reflexão para o público desta pesquisa, a saber, os profissionais da educação do Ensino Médio, bem como para o campo das práticas pedagógicas no componente curricular de Filosofia, tornam-se necessário considerar os desafios enfrentados pela escola na contemporaneidade. Historicamente, a instituição escolar passou por profundas transformações, especialmente a partir da modernidade industrial, quando o saber passou a ser progressivamente orientado por critérios de produtividade, eficiência e instrumentalização. Nesse processo, o ideal formativo e reflexivo cedeu espaço a uma transmissão sistematizada de conteúdos, organizada de forma linear e compartimentalizada.

Na atualidade, esse cenário é atravessado por um novo desafio: a presença massiva das tecnologias digitais e das imagens técnicas, que reconfiguram profundamente as formas de acesso à informação e a experiência do tempo. A informação já não se organiza prioritariamente

de maneira linear, mas circula em redes dinâmicas, fragmentadas e velozes (*reels, shorts, tweet, story*). No cotidiano escolar, isso se manifesta na dificuldade de concentração, na busca por gratificação imediata e na redução do tempo dedicado à reflexão crítica. Como observa Vilém Flusser (1920-1991), a escola moderna enfrenta uma crise estrutural ao se mostrar, muitas vezes, descompassada em relação ao funcionamento dos aparelhos e dos sistemas comunicacionais contemporâneos (Flusser, 1983).

[...] tal escola industrial moderna passa atualmente por uma crise. Passa ela a ser supérflua, inoperante, e antifuncional. Supérflua, porque os aparelhos programam o funcionamento da sociedade com métodos superiores aos disponíveis à escola. [...] O que urge, atualmente, é repensar não apenas o significado de "aprendizagem", mas sobretudo o significado de "teoria". (Flusser, 1983, p. 145)."

Nesse contexto, o desafio educacional não consiste apenas em adaptar-se tecnicamente às novas mídias, mas em formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre os códigos que estruturam sua experiência. Isso exige uma transformação da própria lógica pedagógica, deslocando-se de um modelo predominantemente discursivo para uma perspectiva mais dialógica, na qual o conhecimento não seja apenas transmitido, mas construído na interação entre sujeitos.

É nesse horizonte que o pensamento de Ricoeur oferece contribuições significativas para a educação contemporânea e, de modo particular, para o Ensino de Filosofia. Em uma sociedade marcada pela fragmentação da experiência, a capacidade de integrar vivências dispersas, *por meio da narrativa*, revela-se uma ferramenta fundamental, tanto para o aprendizado, quanto para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

No âmbito educacional, essa perspectiva pode ser mobilizada como uma estratégia para enfrentar a fragmentação do conhecimento. Estudantes do Ensino Médio – especialmente aqueles pertencentes às gerações que cresceram imersas no ambiente digital – são constantemente expostos a informações desconexas, desvinculadas entre si e de um contexto mais amplo de sentido. A narrativa possui o

potencial de “costurar” esses fragmentos, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa. Ao configurar narrativamente a experiência, o estudante é capaz de reordenar temporalmente o vivido e reconfigurar suas ações, sua compreensão de si e seu percurso formativo.

Essa concepção dialoga diretamente com as metodologias ativas de ensino, amplamente discutidas no campo educacional contemporâneo. A noção de configuração narrativa permite que o professor incentive os estudantes a reconstruírem seus percursos de aprendizagem por meio de relatos reflexivos, projetos interdisciplinares e atividades que articulem teoria e prática. Desse modo, a Filosofia deixa de ocupar um lugar exclusivamente abstrato e passa a atuar como um campo privilegiado de mediação entre o conhecimento escolar e a experiência de vida dos estudantes.

No ensino de Filosofia, a noção ricoeuriana de *mimèsis* também oferece um referencial fecundo para pensar a relação entre prática e teoria. A *mimèsis* I pode ser associada às vivências e experiências cotidianas que os estudantes trazem para o ambiente escolar; a *mimèsis* II corresponde ao trabalho de sistematização e problematização dessas experiências por meio dos conceitos filosóficos; e a *mimèsis* III ocorre quando os estudantes interpretam esses conhecimentos e os reinscrevem em seu próprio mundo, consolidando a aprendizagem por meio da reflexão crítica.

Essa dinâmica mimética assume especial relevância no campo da formação cidadã. Ao possibilitar que os estudantes reflitam sobre suas experiências à luz de referenciais filosóficos, históricos e científicos, a escola promove um processo de refiguração, no qual o sujeito se reconhece como agente de sua própria história. Em um cenário marcado pela circulação de discursos simplificadores e polarizados, a escola pode desempenhar um papel fundamental na construção de narrativas mais complexas, críticas e responsáveis.

Além disso, a abordagem de Ricoeur sobre a constituição da identidade narrativa mostra-se particularmente significativa no Ensino Médio, fase marcada por intensos processos de construção identitária.

Ao compreender que o sujeito se constitui narrativamente, o Ensino de Filosofia pode favorecer práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a refletirem sobre suas próprias trajetórias, articulando-as com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Tal movimento contribui não apenas para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também para a formação de sujeitos conscientes de sua participação na história coletiva e de seu papel social.

Desse modo, o espaço escolar pode ser compreendido como um lugar de resistência ao imediatismo e à superficialidade que caracterizam muitas interações digitais contemporâneas. A Filosofia, ao problematizar conceitos como identidade, alteridade e ética, possibilita que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas relações consigo mesmos e com os outros. Assim, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas se afirma como um espaço de humanização, no qual os sujeitos aprendem a narrar suas próprias vidas de maneira reflexiva e consciente. Logo, a Filosofia no Ensino Médio pode ser vista não apenas como um componente curricular, mas como um campo de mediação entre o passado, o presente e o futuro da própria formação humana.

DO TEMPO VIVIDO AO TEMPO NARRADO: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A partir dos conceitos desenvolvidos ao longo deste capítulo, especialmente no que se refere à relação entre tempo, narrativa e experiência em Paul Ricoeur, buscou-se elaborar uma proposta de mediação pedagógica que possibilitasse aos estudantes do Ensino Médio vivenciar, de forma concreta, o processo narrativo como forma de configuração e reconfiguração da experiência. Diferentemente de abordagens meramente técnicas ou instrumentais, a proposta apresentada de intervenção prática fundamenta-se na compreensão da narrativa como operação hermenêutica, capaz de articular o tempo vivido e promover a construção de sentido. Em outras palavras, é uma tentativa de que os estudantes possam unir o saber teórico e o saber

agir, para que possam refletir e compreender de que forma nossa experiência está fragmentada e possíveis meios para desfragmentá-la, buscando desenvolver o pensamento filosófico por meio da problematização de suas experiências em meio à sociedade contemporânea¹⁹.

A intervenção aqui apresentada foi desenvolvida na Escola Estadual Elizângela Glória Cardoso, localizada em Palmas – Tocantins, instituição integrante do Programa Jovem em Ação, que adota um modelo pedagógico voltado ao desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da competência. A Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso funciona em período integral e possui uma estrutura curricular diferenciada, pois propõe “práticas experimentais” dos componentes da Base Comum, considerando, portanto, o estudante em suas múltiplas dimensões.

O modelo da escola tem sua concepção ancorada no compromisso que ultrapassa a ideia de educação prioritariamente focada na dimensão cognitiva, e considera o ser humano nas suas dimensões corporal, cultural, afetiva e espiritual, localizando-os em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva. (SEDUC, Cadernos, 2019, p. 13)

A intervenção ocorreu com estudantes de turmas da 2ª e 3ª série do Ensino Médio, tendo como princípio metodológico o diálogo e a escuta, inspirados na tradição socrática. O objetivo central foi conduzir os estudantes à reflexão filosófica a partir de suas próprias experiências, compreendendo de que modo estas se encontram fragmentadas no contexto contemporâneo e como a narrativa pode operar como mediação capaz de lhes conferir unidade e sentido.

Na primeira aula, abordou-se a problemática envolvendo a fragmentação das experiências de forma dialógica, tomando os estudantes como ponto de partida. A partir das próprias suposições, foram sendo mediados a reconhecer as questões mais próximas às problemáticas suscitadas por Flusser (1985), até que emergisse a

¹⁹ Cabe ressaltar que, na dissertação, que é a base da qual deriva este capítulo, a proposta de intervenção prática voltou-se para o desenvolvimento de um *stop-motion*. Entretanto, para realizá-lo foram necessárias várias etapas, dentre as quais, foram desenvolvidas atividades práticas envolvendo os conceitos abordados por Ricoeur.

necessidade de pensar caminhos possíveis para o enfrentamento dessa condição. Após esta primeira mediação, os estudantes foram apresentados aos conceitos de Ricoeur, a saber, de narrativa e a tríplice *mimèsis*. Além da aula expositiva, realizou-se a leitura de trechos da obra do filósofo, na tentativa de aproximar os estudantes das obras filosóficas, bem como na forma de reforço à leitura e atenção.

Encerrada a mediação inicial, deu-se início a atividade prática propriamente dita. Na primeira etapa, correspondente à *mimèsis* I (pré-figuração), os estudantes foram convidados a refletir individualmente sobre uma experiência cotidiana significativa, vivida recentemente, mas percebida de forma fragmentada — como conflitos interpessoais, situações escolares, vivências nas redes sociais ou decisões pessoais. Neste momento, não se solicitou a elaboração de um relato estruturado, apenas o registro de palavras-chave relacionadas às ações, aos sentimentos, aos agentes envolvidos e às temporalidades implicadas. Essa etapa teve como finalidade evidenciar que a experiência humana, mesmo antes de ser narrada, já se encontra simbolicamente mediada e dotada de sentido prático, conforme sustenta Ricoeur.

Na etapa seguinte, correspondente à *mimèsis* II (configuração), os estudantes foram convidados a transformar essa experiência em uma narrativa escrita curta, organizando os acontecimentos de modo a estabelecer uma sequência temporal inteligível. Solicitou-se que a narrativa apresentasse, ainda que de forma simples, um início, uma ruptura e um desfecho — mesmo que aberto —, de modo a evidenciar o processo de configuração narrativa. Não se tratava de avaliar habilidades literárias, mas de possibilitar que os estudantes percebessem como a organização narrativa opera uma síntese do heterogêneo, conferindo unidade a acontecimentos dispersos.

Posteriormente, realizou-se a etapa correspondente à *mimèsis* III (refiguração). As narrativas foram compartilhadas entre os estudantes, de forma voluntária e respeitosa, permitindo que cada texto fosse lido e interpretado por outro colega. Os leitores foram convidados a refletir sobre os sentidos emergentes da narrativa, a imagem de sujeito que se configurava no texto e a relação estabelecida com a experiência

temporal. Em seguida, os autores tiveram acesso às interpretações realizadas, sendo instigados a refletir sobre como a leitura do outro afetou a compreensão de sua própria experiência.

Esse momento revelou-se particularmente significativo, pois tornou visível o caráter dialógico da narrativa e o papel do leitor como operador fundamental da refiguração. Muitos estudantes relataram que, ao ouvir a interpretação de seus colegas, passaram a compreender suas experiências de modo distinto, reconhecendo sentidos que antes não haviam percebido. Tal processo evidencia a centralidade da narrativa na constituição da identidade, entendida por Ricoeur como identidade narrativa, isto é, como uma construção dinâmica que se realiza no tempo e na relação com o outro.

Ao final da atividade, realizou-se uma sistematização filosófica, retomando os conceitos de tempo narrativo, tríplice *mimêsis* e identidade narrativa, articulando-os à experiência vivenciada pelos estudantes. Essa retomada permitiu explicitar que a atividade não consistiu apenas em um exercício de escrita ou reflexão pessoal, mas em uma experiência hermenêutica, na qual o sujeito pôde narrar, interpretar e reescrever sua própria ação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste capítulo teve como eixo teórico o pensamento de Paul Ricoeur, especialmente suas reflexões acerca da relação entre tempo, narrativa e experiência. Ao compreender a narrativa como uma operação hermenêutica capaz de configurar e reconfigurar o vivido, Ricoeur oferece um caminho de interpretação potente para pensar os processos formativos na contemporaneidade. Em um contexto marcado pela fragmentação da experiência, sua proposta permite compreender o sujeito não como uma identidade fixa, mas como uma construção narrativa que se realiza no tempo e na relação com o outro. Tal perspectiva mostrou-se particularmente fecunda para o campo educacional, ao possibilitar uma articulação entre teoria filosófica e experiência concreta dos estudantes.

No desenvolvimento da proposta pedagógica, entretanto, emergiram desafios importantes, especialmente no que se refere à leitura e à interpretação de textos filosóficos e à compreensão das relações entre as reflexões teóricas e as questões contemporâneas vivenciadas pelos estudantes. Diante disso, adotou-se uma abordagem inspirada na tradição socrática, pautada no diálogo, na escuta e no questionamento, de modo a conduzir os estudantes a elaborar respostas a partir de seus próprios saberes e experiências. A criação de um espaço dialógico, aliada às atividades práticas desenvolvidas a partir da tríplice *mimêsis*, favoreceu a compreensão dos conceitos filosóficos e contribuiu para a construção de um ambiente de reflexão coletiva, no qual o pensamento pôde emergir como experiência compartilhada.

Por fim, este trabalho buscou evidenciar que, diante de um mundo atravessado pelo imediatismo, pela dispersão e pela sobreposição de estímulos, a escola pode constituir-se como um espaço de resistência e de recomposição da experiência humana. Ao trabalhar a narrativa como mediação filosófica, o Ensino de Filosofia abre a possibilidade de que os estudantes não apenas aprendam conceitos, mas aprendam a narrar-se, a interpretar-se e a situar-se no tempo e na história. Assim, mais do que buscar respostas, a Filosofia pode sustentar perguntas duráveis, capazes de acompanhar os sujeitos em seus percursos formativos e existenciais — como um fio narrativo que, mesmo em meio às rupturas, insiste em tecer sentido.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. STOP-MOTION - UMA EXPERIÊNCIA DE (DES)FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE VILÉM FLUSSER E PAUL RICOEUR. Dissertação de Mestrado - PROF-FILO/UFT. Palmas, 2025.

DOSSE, F. Paul Ricoeur: Os sentidos de uma vida. São Paulo: LiberArs, 2017.

FLUSSER, V. Pós-História: Vinte Instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FLUSSER, V. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985. Disponível em: <https://cultureinjection.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/FLUSSER-Vil%C3%A9m-Filosofia-da-caixa-preta.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2026.

RICOEUR, P. *Narrative Time*. *Critical Inquiry*, Vol. 7, nº 1, On Narrative (Autumn, 1980), p. 169-190. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448093> Acesso em: 25 out. 2024.

_____. *Tempo e narrativa*. Trad. de Claudia Berliner – revisão da tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tomo I.

SOARES, M. T. M. *TEMPO, MYTHOS e PRAXIS: O diálogo entre Ricœur, Agostinho e Aristóteles*. Porto, Portugal: FUNDAÇÃO ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA, Maio de 2013. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28224/1/Tempo_mythos_e_praxis_o_dialogo_entre_Ri.pdf. Acesso em: 30. mar. 2025.

Capítulo 6

PARA ALÉM DO TEXTO: VILÉM FLUSSER E O JEITINHO BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Hudson Ralf Martins de Sousa Pinto²⁰
Leon Farhi Neto²¹

Francis Bacon não é conhecido por suas descobertas na ciência, mas suas ideias sobre o que seria propriamente científico garantem seus créditos. Quer dizer, o filósofo é lembrado pela construção de um modelo de investigação, cuja metodologia baseia-se na observação precisa dos fenômenos, cabendo ao observador registrar o que percebe tal qual lhe aparece, abandonando preconceitos e permitindo que a realidade fale por si. Embora professores da educação básica não sejam reconhecidos como cientistas, é impossível ensinar sem observar tudo o que uma sala de aula pode revelar.

As observações se acumulam e certos fenômenos se mostram regulares, independente da turma, turno ou escola. Nesse ponto, é difícil não fazer previsões baseadas no que se considera saber. Quando se encontram no intervalo, professores lançam hipóteses e as observações de um preenchem as lacunas do outro, aumentando a coerência e fortalecendo a validade das proposições. Poucos temas geram tanto consenso como a inabilidade crescente dos estudantes atuais em lidar com códigos escritos: produção, leitura e interpretação de textos, como se não fossem bem alfabetizados.

Contrariando os professores, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) divulgou que 93% da população brasileira é

²⁰ Mestre em Filosofia pelo Mestrado profissional em Filosofia PROF-FILO/UFT

²¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professor do Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins - UFT e membro permanente do Colegiado do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Núcleo UFT.

alfabetizada. É a menor taxa de analfabetismo da série histórica que começou em 1940, quando metade do país não sabia ler e escrever, uma progressão de quase vinte pontos percentuais em seis décadas. Detalhando o estudo, sabemos que o grupo de 15 a 19 anos atingiu a menor taxa de analfabetismo (1,5%) e o grupo de 65 anos ou mais permaneceu com a maior taxa de analfabetismo (20,3%).

Considerando esses dados, conclui-se que o ensino médio, composto por alunos da faixa etária exitosa, é a etapa mais alfabetizada da educação básica, contestando a tese dos professores, para quem os estudantes chegam cada vez mais carentes de um conjunto de habilidades previstas. Alvarez (2012) argumenta que há falhas estruturais e metodológicas do próprio sistema educacional, que permite que estudantes com habilidades rudimentares de leitura, escrita e cálculo matemático cheguem ao ensino médio. Em 2012, notava-se que o problema crescia desde 2001.

Para se ter uma ideia dos reflexos da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica, no nível superior a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos: passou de 76% em 2001 para 62% em 2011. Por outro lado, o índice de alunos no ensino médio com “nível básico” de alfabetização, em que a pessoa está funcionalmente alfabetizada, mas apresenta limitações em operações de maior complexidade, aumentou de 42% para 57% no mesmo período. (Alvarez, 2012, p.1).

A situação atual não é muito diferente, pois embora o país esteja vencendo o analfabetismo, não se pode dizer o mesmo do alfabetismo funcional, em que não há proficiência na escrita e leitura de textos, tabelas, gráficos, e não há aptidão para resolver problemas em contextos diversos, conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional que, em 2024, informou que “3 a cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais” (INAF,2024), cujo letramento incompleto dificulta seu desenvolvimento pessoal e a participação no mundo social e profissional.

Em sua sexta edição, a pesquisa nacional Retratos da Leitura no Brasil revelou que 53% dos brasileiros “não leram nem parte de um livro nos três meses anteriores à pesquisa.” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2024). A redução de leitores se deu em todos os perfis analisados. A saber, faixa

etária, gênero, escolaridade, classe, renda e entre estudantes e não estudantes. Dados que parecem mais alinhados com a percepção dos professores, uma vez que o bom desempenho na educação básica depende de proficiência mínima com os códigos escritos e seus usos convencionados.

Silvia Avlasevicius fala da dificuldade em ensinar Filosofia no ensino médio, diz que seus conteúdos exigem leitura e profundidade para qualquer estudante e, caso tenham uma relação ruim com textos, terão o entendimento comprometido. Nota que em escolas mais centralizadas o rendimento é melhor que em áreas periféricas, mas, de modo geral, considera que os alunos já chegam sem esse hábito da leitura e, por isso mesmo, passam a vê-lo como antiquado à medida que parece falar um idioma que desconhecem.

Sinto que sou uma explicadora de textos, comentando linha a linha, palavra por palavra, em vez de uma professora. Se dou um texto de duas páginas já é um drama em sala, todos acham que é muito longo. De forma geral, eles decifram as letras, mas não leem de fato. (Avlasevicius, 2012 apud Alvarez, 2012, p.1).

A distinção que a professora faz entre “decifradores” e “leitores de fato” merece atenção, pois é certo que foram alfabetizados, caso contrário não estariam numa turma de Filosofia desse segmento. Todavia, é preciso investigar para explicar essa maioria de estudantes cuja proficiência está comprometida, impedindo a escola e os professores de formá-los de modo adequado. Seria um problema da educação formal, das metodologias de ensino ou algo maior, fora das salas de aula?

Conforme Rojo (2010), o insucesso educacional pode ser compreendido por dois conceitos distintos e complementares que são usuais na linguística aplicada à educação. São eles, alfabetização e letramento. O primeiro trata do domínio do código, leitura e escrita, possibilitando codificar e decodificar individualmente, conforme instruções transmitidas previamente, sendo, portanto, uma técnica. O alfabetizado domina letras, sílabas, palavras, consegue, por exemplo, ler

a posologia na bula do medicamento, sem, necessariamente, compreender que ela deve ser ajustada em casos de insuficiência renal.

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil. (Rojo, 2010, p.23).

“O segundo trata da participação” ativa na sociedade letrada, possibilita a compreensão sociocultural e política dos códigos, sendo, portanto, uma prática social. “Exige uso competente e funcional da língua em diferentes contextos, como trabalho, lazer e cidadania”. O letrado, lendo a mesma bula de remédio, entende que a instrução serve para sua segurança, interpreta advertências e ajusta a dose beneficiando seus rins, pois faz o uso funcional do código.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (Rojo, 2010, p. 26).

Simplificando por uma analogia, podemos dizer que se alguém pretende tocar cavaquinho, a alfabetização será a aquisição das técnicas que envolvem o aprendizado das notas, sua representação escrita e as dinâmicas catalogadas. O letramento seria a capacidade de interpretar a emoção de uma peça, tocar com outros músicos em harmonia, compor um grupo afinado e realizar improvisos. É dispensável saber ler notas se o músico não pode transformar o que sabe numa performance que faça sentido no mundo que vive. No plano ideal, nenhuma alfabetização deveria acontecer sem letramento (alfaletamento).

Pensar a educação formal e o ensino de Filosofia como parte da formação curricular legalizada no Brasil, significa, também, inseri-los dentro de uma análise mais complexa sobre os rumos da cultura, suas tendências, limites, possibilidades de interação, bem como a estrutura

dos códigos dominantes e sua influência em nossa percepção, pensamento e ação. O que professores percebem, é a progressiva insuficiência do letramento que não é apenas tarefa escolar, mas uma responsabilidade da sociedade que produz e controla instituições de ensino.

Desde a segunda metade do século XX, não faltam pesquisas que busquem compreender o atual contexto dos alfabetizados sem proficiência cujo número só cresce. Entre as causas mais apontadas está o avanço técnico, a guinada cibernética, novas mídias, o processo de globalização e a velocidade das conexões remotas, intensificadas pela pandemia da Covid-19, contexto em que a circulação de imagens produzidas por dispositivos eletrônicos acessíveis se ampliou programando um novo humano, cuja socialização ocorre em boa parte por meio desses dispositivos.

O ensino de Filosofia, desde a antiguidade, nunca se desvinculou da cultura dos textos, cuja erudição, exige reflexão solitária, demorada e silenciosa. A escola de hoje se depara com um jovem inserido na cultura massificada e dispersa, que fotografa, filma, edita, produz conteúdos, publica, avalia e é avaliado usando a ponta dos dedos, sem tirar os olhos da tela do seu *smartphone*. Em outros termos, fora do ambiente escolar, no mundo que já é nativo, o jovem contemporâneo é um agente.

Entretanto, a escola não o reconhece assim, supõe que apenas decodificando corretamente os conceitos disponíveis em textos, terá condições de se tornar um agente razoável. Tudo indica que a escola está desvinculada do contexto social em que está inserida, pois deixa de observar que experimentamos, atualmente, uma invasão de imagens desconexas que concorrem com a coerência interna dos textos escolares, desorientando a cultura humana; imagens que funcionam como pseudomapas, seguidos de imediato e sem devida crítica, para caminhos que não levam a lugar nenhum e que deixam a cultura humana à deriva.

Essa desvinculação entre escola e experiência social é ainda mais evidente no ensino de Filosofia, que, reprodutor das instituições que o autorizam, nunca se desvinculou da cultura dos textos, cuja erudição,

exige reflexão, tempo e silêncio. Figueira (2015), recorda que essa valorização da erudição foi repetidamente alertada por Nietzsche, pois ela bloqueia a suspeita interditando o pensamento e impedindo sua crítica, sendo, portanto, um modelo de “formação moralizante”.

Nesse cenário, cabe a pergunta: há futuro para a escrita? Essa foi a indagação feita por Vilém Flusser na obra *Die Schrift*, publicada em 1987. O filósofo investiga o papel da escrita na construção de uma consciência que atualmente está em crise: a consciência histórica. Preocupa-se com o futuro das civilizações letradas que assistem ao advento ameaçador da cultura visual e digital, efeito dos dispositivos técnicos e suas mídias pluridimensionais.

Entre seus objetos mais recorrentes, está a comunicação humana, levando-o à análise dos códigos culturais, isto é, do modo com que processamos, criamos, armazenamos e distribuimos informações. É nesse modelo de compreensão que o código escrito parece obsoleto, uma vez que a distribuição dos novos códigos é mais simples, inclui mais pessoas e acaba por ser mais eficiente com as técnicas atuais, alterando a produção das artes, da Filosofia e da ciência. Muitos não admitem isso, por pura inércia.

Nós procuramos disfarçar essa inércia por meio de uma aura de grandiosidade e nobreza. E dizemos que todo o legado deixado por Homero, Aristóteles e Goethe se perderia, caso a escrita não existisse. Isso para não mencionar os livros sagrados. Contudo, como sabemos, na verdade, que esses grandes escritores (inclusive, os das sagradas escrituras) não teriam preferido filmar ou gravar seus textos? (Flusser, 2011, p. 14).

A provocação de Flusser aponta para um problema que costumamos evitar, especialmente nas instituições de ensino, onde qualquer tipo de mudança altera grandes estruturas estabelecidas. A saber, que o código escrito vive uma perda de estatuto observável, fenômeno simultâneo à redefinição e natureza de uma codificação nova. Em termos flusserianos, somos testemunhas de um rearranjo daquilo que os textos produziram em nós. “No decorrer da História, o iletrado era um aleijado da cultura dominada por textos. Atualmente, o iletrado

participa da cultura dominada por imagens. Lutar contra o analfabetismo vai-se revelando luta quixotesca" (Flusser, 2009, 56).

Em outras palavras, não faz sentido promover a alfabetização numa sociedade que descarta, cada vez mais, os efeitos dessa aquisição. O letramento não ocorre, pois o código não é vivo na prática de seus usuários, ainda que tenha prestígio e seja protegido por instituições geradas pela consciência letrada. Apesar disso, os códigos vivos, os que atravessam a vida sociocultural diariamente, são recorrentemente desprezados pelas instituições de ensino nos livros didáticos e avaliações, sejam elas internas ou externas, como o vestibular.

Se afastando dos inimigos imaginários, Flusser encara o mundo codificado em busca de repertório para saber viver na crise dos textos, provocada pela invasão das novas imagens, situação que nos coloca em posição ontológica inédita e nos obriga repensar a alfabetização e o letramento do nosso tempo com os novos códigos. Os textos sobrevivem e as imagens reivindicam mais espaço, eis a crise. Estamos, portanto, diante de uma novidade que já nos contaminou o olhar que temos para ver o que ainda está preso nas antigas engrenagens.

A irrupção do novo vai explodindo o velho. Todos os edifícios milenares que a história construiu vão desmoronando. Família, classe, povo; ciência, arte, filosofia; valores, metas, crenças; não importa em que terreno queiramos procurar apoio no velho, tudo está contaminado pelo novo. E no lugar de todas estas estruturas veneráveis estão se erguendo aparelhos programados e programadores. (Flusser, 2011, p.188).

Para entendermos esse novo, precisamos saber que não temos acesso à realidade imediata (concretude), mas mediada (abstração) pelos códigos que criamos. Assim, todo mundo humano é codificado, em menor ou maior escala. Importa analisar a natureza dos códigos, pois eles têm, a capacidade de modelar a nossa percepção da realidade. É central compreender que a evolução dos códigos afasta a humanidade progressivamente de uma experiência em direção ao mundo concreto. Nossa experiência do mundo é cada vez mais mediada e abstrata. A Filosofia de Flusser se ocupa dessa transição.

O filósofo elabora um diálogo entre *design* (projeto estratégico), técnica (uso prático), e comunicação (sentido social), sem os quais não seria possível compreender e criticar as representações que construímos, antes que condicionassem a nossa consciência, parametrizando modelos de conhecimento e ação nas culturas ocidentais, dando sentido para a realidade inacessível, fazendo do caos uma habitação compreensível. A natureza é superada, seus limites são borrados e substituídos pelo código que fabricamos.

Mãos humanas, assim como as mãos dos primatas, são órgãos (*Organe*) próprios para girar (*Wenden*) coisas (e entenda-se o ato de girar, virar, como uma informação herdada geneticamente), podemos considerar as ferramentas, as máquinas e os eletrônicos como imitações das mãos, como próteses que prolongam o alcance das mãos e em consequência ampliam as informações herdadas geneticamente graças às informações culturais, adquiridas. Portanto, as fábricas são lugares onde aquilo que é dado (*Gegebenes*) é convertido em algo feito (*Gemachtes*), e com isso as informações herdadas tomam-se cada vez menos significativas, ao contrário das informações adquiridas, aprendidas, que são cada vez mais relevantes. (Flusser, 2007, p. 36).

O trecho citado sintetiza outros pontos regulares na análise flusseriana: fabricar significa apropriar-se de algo dado, convertê-lo em algo artificial, dar a esse algo uma aplicabilidade e fazer uso. Nesse sentido, o corpo humano é uma interface cujo trânsito depende da programação que está inserido. Ou seja, nunca está imune à evolução dos códigos que o alteram, orientando-o em direção à abstração gradual. A educação torna-se cada vez mais relevante, pois habitar o mundo codificado significa lidar menos com informações herdadas que “aprendidas”.

Ao criarmos um código para representar o mundo e mapear nossa operação nele, naturalizamos esse código, pois nos habituamos a usá-lo e esquecemos sua função de mediação simbólica. Essa é uma tendência de todo código: colocar-se no lugar da realidade que representa. Ou seja, há uma dialética interna, cuja dinâmica faz com que o código revele a realidade, escondendo-a também.

Tornamo-nos alienados quando não podemos mais enxergar o real, mas apenas o código que fabricamos para codificá-lo. Em cada

novo nível cultural de alienação, o código revolucionário que ampliou nossa percepção e nossa operacionalidade, vai carecer de outro que o denuncie. Esse processo dialético ocorre desde o momento em que, inaugurando a cultura e a si mesma enquanto humana, inventamos a imagem tradicional para representar o mundo.

As imagens são mediações entre o homem e o seu mundo, que para ele se tornou imediatamente inacessível. São ferramentas para superar a alienação humana: elas tinham a função de permitir a ação dentro de um universo no qual o homem não vive mais de forma imediata, mas o enfrenta. (Flusser, 2007, p. 142).

Antes de cartografar o mundo com a imagem tradicional, estávamos imersos no concreto, assustados e sem compreensão formalizada para enfrentar perigos naturais. Alienação, nesse contexto, é a incapacidade de agir sobre a realidade perigosa. O corpo, esse protótipo herdado, nos possibilita traduzir a realidade em superfícies bidimensionais que denunciam a falta de sentido do mundo carente de representação, permitindo que nos orientemos nele. A imagem tradicional surge para mediar nossa relação com o mundo, abstraindo-o numa superfície.

As imagens inauguram, assim, uma consciência baseada na magia, com o tempo circular, efeito do olhar sem meta, pois o observador retorna para pontos já vistos eliminando as fronteiras entre o antes e o depois, sincronizando intervalos temporais e espaço. Sua tendência alienante é bloquear a realidade, aprisionando a percepção em mitos, fixando repetições fascinantes e acríticas. Em termos flusserianos, idolatria, pois escondem mais que mostram e precisam ser rasgadas com crítica.

O método do rasgamento consistia em desfiar as superfícies das imagens em linhas e alinhar os elementos imaginísticos. Eis como foi inventada a escrita linear. Tratava-se de transcodificar o tempo circular em linear, traduzir cenas em processos. Surgia assim a consciência histórica, consciência dirigida contra as imagens. Fato nitidamente observável entre os filósofos pré-socráticos e sobretudo entre os profetas judeus. (Flusser, 2009, pg. 8).

Diferente da imagem, que apresenta o mundo de uma só vez, a escrita não é sincrônica, mas diacrônica, produz eventos que ocorrem

um após o outro e os apresenta em uma linha. A consciência história é efeito do código, cuja sequência lógica de conceitos se opõe à mera contemplação, introduzindo a ideia de progresso e temporalidade linear. O mundo passa a ser compreendido como sucessão articulada de causas e seus efeitos. Passamos a desmontar cenas e analisar todos os seus elementos com conceitos.

A escrita nos permitiu tomar distância das imagens tradicionais, que já não são apenas percebidas, mas passam a ser explicadas. Surge um distanciamento novo entre nós e o mundo, que nos concede a chance de julgar e dominar o mundo imaginado com a razão e o pensamento desmágico. É com o código escrito que o mundo codificado estrutura um terreno fértil para a consciência crítica, indispensável para a ciência e para a Filosofia, como se pode notar no esforço de Platão em denunciar a ilusão imagética. Todavia, o código escrito possui consequências imprevistas.

A escrita se funda sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los. Isto mostra que o pensamento conceitual é mais abstrato que o pensamento imaginativo, pois preserva apenas uma das dimensões do espaço-tempo. Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para além das imagens e não de um passo em direção ao mundo. (Flusser, 2009, pg. 8).

Passamos a ver o mundo por definições, dogmas, teorias e aquilo que não cabe na análise histórico-conceitual, passa a ser desprezado. As conexões com a vida se esvaziam, dando lugar a leis e ideologias que, agora, merecem culto. Os textos ficam cada vez mais especializados, herméticos, transformando a vida num amontoado de cálculos e fórmulas descoladas do mundo concreto. Isso atrofia a nossa imaginação, nossa capacidade de produzir imagens do mundo decifrando os textos. Os textos deixam de representar para tomar o lugar da realidade. A nova alienação é a textolatria.

Contra essa abstração textual, surgem, então, as imagens técnicas. Imagens técnicas, produzidas por aparelhos, não pelo corpo,

passam a existir pela evolução das máquinas, efeito do avanço dos textos e dos cálculos, ambos escritos, surgindo como um código capaz de resolver o problema, isto é, fazer com que os textos voltem a ser imagináveis para que alcancem a vida, sejam fotografias, vídeos ou imagens digitais. Emerge, assim, um código crítico capaz de concretizar as dimensões abstraídas pelos códigos anteriores, instaurando, num só tempo, um novo critério para a verdade, a beleza e a justiça.

Na realidade, porém, a revolução das imagens técnicas tomou rumo diferente, não tornam visível o conhecimento científico, mas o falseiam; não reintroduzem as imagens tradicionais, mas as substituem; não tornam visível a magia subliminar, mas a substituem por outra. Neste sentido, as imagens técnicas passam a ser “falsas”, “feias” e “ruins”, além de não terem sido capazes de reunificar a cultura, mas apenas de fundir a sociedade em massa amorfa. (Flusser, 2009, p.12).

Quando dizemos que a fotografia não mente, deixamos de perceber que as novas imagens, como os códigos anteriores, carregam elementos imprevistos. Elas são textos científicos aplicados e transformados em superfícies. Parecem objetivas, mas escondem uma codificação complexa de conceitos ocultos. Trazem de volta a sincronicidade e uma adoração de ícones gerados por cálculos e algoritmos. Sua potência crítica e emancipatória não se atualizou, mas, ao contrário, transformou a história em espetáculo programado.

Em *Filosofia da Caixa Preta* (1983), Flusser fala que o primeiro aparelho é o fotográfico, superação das máquinas (etapa industrial da história) que superaram as ferramentas (etapa pré-industrial). Assim, temos a impressão de que ele problematiza o avanço técnico e a produção de imagens que dependem menos do fotógrafo que do dispositivo que programa os disparos. Embora não seja uma leitura incorreta, está aquém da metáfora flusseriana. O Aparelho não é um objeto, mas uma estrutura de poder e controle do mundo atual. O Aparelho é modelo-mundo.

Há, portanto, aparelhos, sejam eles políticos, administrativos, econômicos, culturais ou técnicos, como é o caso da câmera fotográfica. O que há em comum entre eles é a necessidade do programa, algo que não temos em códigos anteriores. O programa, grosso modo, determina

previamente a percepção, conhecimento e ação dos usuários à medida que esconde um sistema complexo pela operação simplificada. Retomando a metáfora, não é necessário saber sobre obturadores, exposição ou luz para ser fotógrafo.

O aparelho fotográfico é o primeiro, o mais simples e o relativamente mais transparente de todos os aparelhos. O fotógrafo é o primeiro "funcionário", o mais ingênuo e o mais viável de ser analisado. No entanto, no aparelho fotográfico e no fotógrafo já estão, como germes, contidas todas as virtualidades do mundo pós-industrial. Sobretudo, torna-se observável na atividade fotográfica, a desvalorização do objeto e a valorização da informação como sede de poder. Portanto, a análise do gesto de fotografar, este movimento do complexo "aparelho-fotógrafo", pode ser exercido para a análise da existência humana em situação pós-industrial, aparelhizada. (Flusser, 2009, p. 17).

No contexto das sociedades pós-industriais, conhecer não nos libertará. Nesse nível da abstração, é preciso jogar com os aparelhos, buscando imprevistos na sua programação, revelando virtualidades novas que possam enriquecer a realidade. Uma práxis criativa que não pretende esclarecer, mas encontrar brechas para uma liberdade possível. Eis a chance de explorar a dimensão utópica do código, oposta à programação funcional dos aparelhos que realizaram distopias programadas como genocídios e a devastação ambiental.

Para Flusser, o norte global viveu plenamente essa codificação, produzindo um funcionamento perfeito dos aparelhos, dificultando alternativas, tamanha naturalização da consciência pós-histórica bem implantada. Nesse sentido, o Brasil, embora tenha herdado os códigos dos colonizadores, não estaria no mesmo nível programático, pois o país era mal alfabetizado quando foi invadido pelas novas imagens. Não nos ajustamos bem, portanto, na pré-história, na história ou na pós-história, contrastando com as consciências programadas.

Nós, no Brasil, estamos, nesse sentido, em situação privilegiada. Somos "subdesenvolvidos". O progresso, cujos processos apontando o aparelho e o funcionário procurei esboçar, está aqui atrasado. Estamos em situação transcendente pela mera posição geográfica que ocupamos. Não é uma transcendência das mais elegantes, mas serve como ponto de partida. (Flusser, 2002, p. 89).

Flusser vê o Brasil com olhos fenomenológicos: suspende o juízo (*épokhé*) para observar a cultura que vive entre o que chamou de “não-história” e a herança ocidental. Aqui, a história não foi vivida, mas recebida como código tardio, defasado, pois as elites importaram formas europeias superadas, gerando academicismos vazios, preciosismo e uma estética *kitsch* que objetiva mascarar essa ausência. Nesse vácuo, surge uma humanidade estruturada pela magia, que trata a técnica não como destino ou ética do trabalho, mas como fenômeno lúdico, mais uma regra do jogo.

O Brasil rompe com o progresso linear e nos lança numa multidimensionalidade. Aqui, as ideologias não são regras, mas peças do jogo, ritualizando o cotidiano, transformando o absurdo em sentido através de uma religiosidade laica da reinvenção. Ser brasileiro, no melhor sentido, é assumir a tarefa poética de transformar a existência em aventura filosófica. Um ato criativo e repleto de riscos que acontece dentro dos sistemas que nos programam, mas, apesar deles, projetando ficções, articulando modelos dados, curando a arrogância histórica crente nas totalidades. Nesse sentido, o Brasil não é atraso, escassez ou falta, mas antídoto.

O “jeitinho brasileiro” produz soluções: uma mente que opera supercomputadores com a lógica mágica de antigos rituais, resolvendo problemas complexos pela intuição ou palpites imprevistos. A síntese não é mera colagem, tampouco pejorativa ou limitante. Ao contrário, os códigos africanos e indígenas são absorvidos, sacralizam e reinventam os elementos ocidentais, criando uma plasticidade cultural que resiste à vulgarização europeia. Enquanto a Europa é um sistema rígido, programado pela história textual, o Brasil é caos articulável. Um laboratório de realidades ainda sem forma definitiva.

O dilema de Flusser está na potência frustrada: a capacidade de articular o mundo está presente, mas o ambiente intelectual insiste em copiar modelos alheios, desprezando o traço criativo local. As análises feitas sobre o Brasil, costumam ser comparativas, sempre apontando para a distância que estamos da Europa, dos Estados Unidos ou elogiando aquilo que alcançou esse padrão. Esses valores são transmitidos pelas classes dominantes. “A cultura básica e autêntica

brasileira é encoberta por outra, falsa e pseudo-histórica, feita por burgueses alienados e para uma massa alienada.” (Flusser, 1998, p.145).

É essa cultura defasada, preocupada em mimetizar modelos prontos e prestigiados pelo ocidente global que ignora e descarta novas possibilidades, no instante em que as velhas estruturas da história desmoronam, sendo a Filosofia uma delas, caso se apegue ao código escrito e seus conceitos, ignorando toda uma diversidade de possibilidades já presentes em nossas práticas sociais, embora sejam mal vistas pelas instituições brasileiras formais que seguem limitando a Filosofia e seu ensino.

Para transcender esse impasse, precisamos superar a ideia de que somos subdesenvolvidos, atrasados, que não há Filosofia brasileira e que precisamos dos modelos europeus, ou estadunidenses, caso queiramos pensar de forma crítica. Abandonar essa caverna não significa dar as costas para os modelos disponíveis, mas assimilá-los enquanto partes suas, produzindo novo sentido. Conhecer, para Flusser, é ficcionar, isto é, não se trata de uma descoberta passiva de uma realidade exterior, mas de uma construção ativa. Filosofar é uma prática ativa e crítica de decodificar e desconstruir códigos. Não podemos condenar a guerra e continuar aderindo ao Ocidente (histórico).

As mais diversas crises ambientais e humanitárias que presenciamos no último século não exprimem acidentes. Longe disso, são efeito de aparelhos programados por funcionários acríticos. Educar, agora, significa ensinar como os aparelhos funcionam permitindo jogos em vez de funcionar passivamente. Urge uma Filosofia questionadora e criativa na era das imagens que triunfam sobre as bibliotecas. “Parte significativa dos jovens, por exemplo, não opta pelas imagens porque não sabe ler ou escrever, mas porque despreza os modelos de conhecimento que o pensamento filosófico produziu ao longo de mais de vinte séculos” (Alonso, 2024, p.72).

Podemos continuar defendendo a cultura letrada na educação formal. Podemos erradicar o analfabetismo, mas isso não evitará que, fora das salas de aula, uma nova codificação se mostre cada vez mais relevante, principalmente pela sua aparente simplicidade. Podemos aprender o Latim ou Tupi antigo, mas conversaríamos com quem? O

mundo dos aparelhos e das imagens técnicas avança, acima de tudo, pois acredita-se que ele não carece de análise ou que analisá-lo significa vulgarizar a crítica. Não deixamos de ser programados pela música *pop* quando dizemos que ela não é arte.

Enquanto nosso horizonte for “apenas” os modelos históricos, analisaremos a arte, a Filosofia e a literatura consideradas dignas de análise, quando já sabemos que essas obras influenciam pouco ou nada nos dias atuais. Elas resistem, não foram eliminadas, mas são deslocadas progressivamente para um lugar desimportante. A codificação em curso expõe uma fronteira ainda visível para nós: o texto não desapareceu e as imagens técnicas ainda não se tornaram plenamente dominantes. No Brasil, como em outras experiências periféricas, a desvantagem da falta de inclusão pode ser, agora, uma oportunidade.

Aqueles que não tiveram pleno acesso aos códigos do Ocidente, produziram códigos e práticas baseados na escassez. Nesse sentido, podem elaborar um pensamento novo, criativo, híbrido, imprevisto, que, em termos flusserianos, é uma vantagem no jogo pós-histórico. Abrindo mão das certezas e abraçando a dúvida, podemos nos arriscar e fazer uma Filosofia com os aparelhos, imaginar outros mundos com as imagens e as mídias, aproximando o ensino de Filosofia das condições socioculturais que nos encontramos.

Flusser (2009) tinha devoção pela dúvida e, mesmo quando não fala diretamente, todos os seus ensaios a evocam. Toda sua obra orbita em torno desse campo semântico. A dúvida, berço da pesquisa sistemática e do conhecimento é também corrosiva contra certezas, pois elas carregam a marca de sua geração. No entanto, a dúvida moderna é, de fato, um “truque”, feito para alcançar uma segurança forjada, cujos resultados são o niilismo passivo, o esvaziamento da realidade e a instrumentalização do pensamento.

Se nossas certezas perderam vida, retomemos a aventura da dúvida, contrariando Descartes e o pensamento europeu moderno, que só duvidam para ter certezas que já desejavam. Com o “truque” da dúvida, tudo e todos passam a ser objetos substanciais, negando transitoriedade e o futuro, convertendo o conhecimento em freio

eficiente. Intelectuais, políticos, educadores, todos fazem perguntas, mas não as querem, querem respostas “certas”, “permanentes”. A cultura se torna uma corrida, cuja meta é a eliminação mais rápida da dúvida. O espanto some, mergulhando a cultura na repetição, no tédio e no silêncio.

É preciso renunciar ao orgulho moderno, sacralizando a dúvida ela deixará de ser uma tortura, para compor as condições de uma liberdade possível. Precisamos reconhecer que o intelecto não é um instrumento para dominar o caos, mas uma relação constante com aquilo que não se pode dominar. Substituir, portanto, o captar, o apreender, pela articulação, pelo improvisado e pela criatividade questionadora. Para tanto, é preciso elaborar um “sacrifício festivo” do pensamento, sobre o pensamento, em prol do pensamento.

O pensamento ocidental tem por meta tornar pensável o impensável e assim elimina-lo; logo, o intelecto ocidental tem por meta a intelectualização total. E neste sentido que devemos dizer que o Ocidente é idealista em todas as suas manifestações, inclusive nas chamadas “materialistas”. Essa meta idealista totalitária distingue a conversação ocidental de todas as demais, embora seja sumamente difícil para nós, ocidentais, captar a meta das conversações que nos são alheias. (Flusser, 2009, p.95).

Nesse sentido, uma proposta de ensino, mais que transmitir métodos e respostas, precisa transmitir a dúvida. Conforme Schwartz (2022), pensar a educação contemporânea pelas lentes de Flusser, nos coloca diante de uma nova pedagogia para um novo oprimido pelos aparelhos e imagens modeladoras. Para ele, Flusser articula uma Filosofia da técnica com a tradição judaica a partir de uma metodologia “sofístico-lúdica”. Entretanto, diferente dos gregos, que podem buscar o absurdo pela retórica, Flusser opta pelas proposições com lances articuladores.

Para esse método, a dúvida e a incerteza são fundamentais, pois não objetiva eliminar contradições, resolvê-las, mas se lança contra os limites do saber para constatar esses limites. O horizonte é sempre o impensável, gerando sempre uma postura questionadora contra todo e qualquer modelo, sejam eles intelectuais ou anti-intelectuais, pois todos são tratados como ficções. “Paganismo é a crença que modelos

representam a realidade. Idolatria é a explicação da realidade por modelos. Modelos são os “falsos deuses” contra os quais se dirige a ira e a náusea dos profetas” (Schwartz, 2022, p. 12).

Uma metodologia que é articulável às proposições de Paulo Freire e Bernard Stiegler, conforme Schwartz (2022). Em Freire, a dimensão ética e política, pela prática pedagógica que não se rende aos funcionamentos, recusando a programação dos aparelhos. Uma educação criativa, cujo objetivo é colocar os códigos a serviço da emancipação enquanto nega a mera reprodução. No atual contexto, Flusser assume uma emancipação condicionada, onde os jogadores se reconhecem nas virtualidades ora “herdadas” (biológicas) ou “adquiridas” (culturais) pelos programas.

Stiegler, por sua vez, oferece uma valiosa chave para compreendermos a economia política das imagens. Para ele, vivemos numa “época sem *epoché*”, uma vez que a velocidade técnica anula a nossa possibilidade de suspender o juízo, tema antecipado por Flusser que denunciou os efeitos da algoritmização do mundo. Relacionar esses pensadores significa continuar o projeto flusseriano de abrir caixas pretas, combater aspectos nocivos e saber jogar com as regras dadas.

Para Stiegler, um pensamento só tem sentido se tiver força de abrir a indeterminação de um futuro. Sua visão dos desafios contemporâneos traz para primeiro plano uma “deliberada cretinização dos consumidores através dos canais televisivos e de outros órgãos da comunicação de massas” (Schwartz, 2022, p. 3).

Diante desses desafios, notamos que a dúvida, a criatividade, a crítica e o improviso até podem ocorrer com apoio da cultura letrada, mas não são dependentes dela. O ponto de partida, segundo Andrade (2002), é enxergar a Filosofia como “necessidade existencial criativa”, pois ela está presente no cotidiano de pessoas de todas as idades. Temos dificuldade de enxergá-la assim, pelo modo que institucionalizamos os modelos de ensino, que tal modo impede a criatividade focando na resposta certa e nos métodos rígidos.

A Filosofia se opõe a tudo isso, cultiva a diversidade de métodos, pois é movida pela criação de novos aspectos da realidade que foram ignorados anteriormente. A Filosofia surge como um estímulo à curiosidade, pelo desejo de descoberta, independente da faixa etária. Por isso, a imaginação e a consciência dos sentimentos devem ser trabalhadas e dialogadas nas salas de aula. “Muitos de nossos problemas só não são resolvidos pelo fato de não sabermos como exercitar o nosso poder de modo criativo” (Andrade, 2002, p. 2).”

No imaginário do norte global, o Brasil é um território em desenvolvimento: nos faltam bibliotecas monumentais, universidades centenárias e todo um acúmulo escrito, o que nos lança na carência daquilo que é visto como relevante. A carência é uma invenção dos colonizadores para bloquear alternativas concorrentes. O vazio narrado por eles, sempre foi outro modo de habitar e produzir sentido pela oralidade, pelo corpo, pelos rituais, pela relação com a terra e toda a natureza.

Ceppas (2019), filosofando com os ameríndios, nos apresenta um operador conceitual que desafia a metafísica ocidental, para quem a alma e a razão servem como diferenciadores da natureza. Na formulação ameríndia, corpos, nomes, almas e ações se interpenetram, numa elaboração simultaneamente pré-subjetiva e pré-objetiva. Isto é, a animalidade não é a condição comum entre nós e a natureza, mas a humanidade. A diferenciação não se dá pela mente, mas pelo corpo, elemento que diferencia e separa os seres, sendo ex-humanos os animais que se afastam da cultura original, não o contrário.

Daí ser possível reconhecer uma outra forma de pensar o problema do “animal racional que nós somos”. O perspectivismo ameríndio parece, por um lado, problematizar a clarividência atribuída por Lévi-Strauss a Rousseau, na medida em que não dá nenhum apoio à compreensão da piedade como um princípio “supraocidental”, passível de se opor ao Ocidente desde fora, “princípio de toda sabedoria e de toda ação coletiva”, natural, “além” e “aquém” do homem. Mas ele também parece problematizar, por outro lado, a base conceitual a partir da qual se desenvolve a crítica de Derrida a Lévi-Strauss, uma vez ser necessário reconhecer que a “história do homem denominando-se homem”, se nela incluímos os povos ameríndios, não implica sempre e necessariamente a pressuposição de uma pureza da natureza, da animalidade, da primitividade, da infância, da loucura, da divindade etc. a determinar uma “não

suplementariedade”, a ilusão de uma exterioridade absoluta. (Ceppas, 2019, p. 265)

Essa imagem do pensamento, faz pensar sobre alternativas para problemas filosóficos que costumamos chamar de universais. Não obstante, o modelo ameríndio nos ensina que o pensamento qualificado não depende de textos, pois pode se inscrever em outros suportes, como o corpo. Nos mostra que a dúvida não é privilégio ocidental, pois adotando o perspectivismo, elaboram um grande gerador de incertezas, pois não há ponto de vista preferível. Em síntese, uma Filosofia com os outros, sem gênios solitários ou textos.

Ainda que Rousseau destoe dos ameríndios, não o faz completamente. A curiosidade e a criatividade como motor para uma formação humana já estavam disponíveis em sua proposta pedagógica. Corrêa e Oliveira (2020) mostram que a educação de Emílio deve ser elaborada para priorizar o “desejo de saber”, tornando-se inventor e não apenas um consumidor. Ou seja, um agente no mundo em que está inserido. Quando proíbe o livro antes dos doze anos, está ciente da dimensão estética, corpórea, menos mediada pelas abstrações. Uma educação sensível.

O Emílio de Rousseau nunca será um teórico, um “filósofo de gabinete”, mas um homem do mundo e para o mundo. Sua filosofia é direcionada à práxis. É nela que encontrará episódios ou circunstâncias instigantes e as respostas para seus pensares curiosos e é nela que encontrará inspiração para seu potencial criativo (Corrêa e Oliveira, 2020, p. 85).

Trazendo a discussão para o ensino de Filosofia, podemos inferir que a curiosidade não depende apenas de textos e Rousseau já havia notado aquilo que Flusser mais tarde chamou de textolatria. Ao proibir a leitura na infância de Emílio, o faz por saber que os códigos e suportes carregam as deformações culturais. Ficar fora delas, nos oferece outro treino para, depois desconfiar dessas representações. A curiosidade está no mundo e não nos acervos. Filósofo não é quem leu mais. Códigos que mostram a paisagem não são a paisagem, é preciso duvidar.

Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas: quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto, a fim de que ele saiba, ao menos, de que lhe falais? (Rousseau, 1995, 176).

Não se trata de evitar representações ou abstrações — como vimos até aqui, sem elas não há acesso ao real. A realidade é sempre mediada, em maior ou menor escala. Trata-se, isto sim, de elaborar uma crítica rigorosa a toda e qualquer mediação, examinando sua natureza, seus limites e suas potências, bem como o papel que desempenham na constituição da experiência e do conhecimento. É nesse sentido que se torna possível construir uma ponte entre Rousseau e Flusser: ambos, a seu modo, dedicaram-se a pensar criticamente as mediações simbólicas e técnicas que moldam nossa relação com o mundo.

Em suma, o que se pretende com a articulação desses pensadores, é refletir sobre a natureza da Filosofia e do seu ensino no Brasil. Não se pretende abolir os textos, mas iniciar um gesto de mudança que seja capaz de, ao menos por enquanto, experimentar metodologias que façam da educação básica e formal um ambiente conectado com o mundo. A atividade filosófica com jovens é possível, se a fizermos com o corpo, com a voz, com as imagens e dispositivos técnicos, fazendo da dúvida um motor de investigação, sem superá-la.

O pensamento de Flusser nos convida a jogar contra os aparelhos e seus programas, sendo o Ocidente um metaprograma que não se instalou perfeitamente em periferias excluídas como a nossa. Onde o aparelho falha ou é ineficiente, seu erro é convertido em improviso, criação, dúvida. O jeitinho brasileiro torna-se uma metodologia plástica frente à rigidez totalitária dos aparelhos. Não se propõe uma salvação, mas aponta-se potências e oportunidades de usar as ferramentas que já temos num momento em que elas podem ser ressignificadas.

Uma Filosofia que louva a dúvida, a criatividade e celebra improvisos, é uma Filosofia viva, que não veio ensinar, mas provocar e programar o assombro. Por consequência, um ensino que não dependa de tratados de ética ou epistemologia, mas que saiba localizar na vida os problemas morais e suas relações com os saberes. Uma aula que informe menos e problematize mais. Desse modo, a aula se torna

Filosofia em ato, uma experiência do encontro com os outros, com a dúvida na tentativa de dar sentido à realidade sem recorrer a arquivos prontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1911, Lima Barreto nos apresenta Castelo, um homem desempregado que se candidata a vaga de professor de japonês após ler um anúncio de jornal publicado por um barão que precisa traduzir um livro antigo, herança de família. Mesmo sem saber o idioma, Castelo decora algumas letras e se informa sobre aspectos geográficos. O personagem não só consegue o emprego, como se aproveita da ignorância da elite que o paga, inventa traduções que satisfazem, alcança prestígio e acaba se tornando cônsul em missões diplomáticas.

Em *O Homem que sabia Japonês*, Barreto mostra, com muito humor, o pseudointelectualismo da elite brasileira sendo escancarado pelos dribles criativos de Castelo, esse personagem que resiste à miséria e a desesperança em que fora lançado. Sua conduta não é mais imoral que a estrutura social que o sufoca. Com o seu “jeitinho”, compreendemos que, numa sociedade injusta e baseada em aparências, existem peças disponíveis para jogadas ainda não realizadas nesse grande tabuleiro chamado Brasil.

Em *Raízes do Brasil* (1936), Sérgio Buarque de Holanda, analisou a cultura brasileira à luz da sociologia weberiana, elaborando um “tipo ideal” para tratar das influências trazidas pelo português ibérico, a que chamou de “aventureiro”: aquele que prefere a ação, o risco, improviso e plasticidade inigualável, sendo mal adaptado ao trabalho rigoroso. Em sua faceta mais íntima está o está o “homem cordial”, oposto a razão impessoal das normas modernas. Em linhas gerais, a cordialidade se traduz em “afetividade”, elemento recorrente nas relações brasileiras.

O brasileiro teria, portanto, um jeitinho, no diminutivo, notável pela insistência no uso do sufixo “-inho”, reflexo daqueles que jamais serão formais, que ignoram certos e errados e optam pelo possível. Confundem o público com o privado e trocam a razão histórica, iluminista e europeia, pelos sentimentos que se ajustam mal aos modelos

informados como universais. Esse argumento justifica boa parte das críticas feitas ao Brasil, um país que parece se negar a funcionar conforme o programa do aparelho Ocidental.

Embora Flusser possa ser acusado de otimista em sua análise, não se pode negar uma observação muito sofisticada: boa parte da avaliação negativa que fazemos de nós mesmos tem como horizonte um modelo exterior ofertado como inquestionável. Sendo assim, é preciso criticar esse jeitinho, quando é mais interpretado como desonestidade invés de solução criativa diante da realidade dada em contextos diversos. A corrupção, a mentira e a falta de caráter não são exclusividades da cultura brasileira. É preciso duvidar. Urge uma Filosofia do jeito.

Francis Bacon, que abre esse trabalho, é muito menos lembrado que Descartes quando falamos da dúvida. Entretanto, Bacon usou a dúvida de modo radical: nada aceitou sem examinar e rejeitou os ídolos, os preconceitos do seu tempo. Diferente do modelo cartesiano, metafísico e solipsista, Bacon apresenta uma dúvida epistemológica e cultural. Ele não duvida para provar a existência, mas para limpar as lentes da percepção, embaçadas pelo acúmulo que nos impedia de ver. Quando as ficções tradicionais falham, o futuro é um campo aberto.

A educação básica brasileira apresenta um paradoxo: embora registre as menores taxas históricas de analfabetismo, o analfabetismo funcional atinge cerca de 30% da população, comprometendo a capacidade de leitura e interpretação complexas. Nas salas de aula, há uma inabilidade crescente dos estudantes em lidar com códigos escritos. Esse cenário revela um hiato entre a alfabetização, entendida como o domínio técnico de codificação e decodificação, e o letramento, que pressupõe o uso funcional e a participação ativa na cultura letrada.

No ensino de Filosofia, essa realidade manifesta-se na resistência dos estudantes à cultura do texto, tradicionalmente baseada na leitura. Enquanto a escola permanece ancorada nos textos, os estudantes já operam como agentes nativos em um mundo mediado por imagens técnicas e aparelhos digitais. Segundo Vilém Flusser, essa crise não é meramente pedagógica, mas civilizacional: estamos diante do esgotamento da consciência histórica, sustentada pela estrutura

diacrônica e lógica do texto, em favor de uma nova consciência dominada pela sincronicidade das imagens e pela programação dos aparelhos.

Nesse contexto, a insistência em modelos de erudição textual que os jovens percebem como antiquados acaba por desvincular o ensino da experiência social. No entanto, para Flusser, o Brasil ocupa uma posição fenomenológica privilegiada. Por ser um país de "subdesenvolvimento" técnico e histórico, recebeu os códigos da modernidade ocidental de forma tardia e muitas vezes superficial, nunca tendo se ajustado plenamente ao rigor da consciência letrada europeia.

Essa condição não é vista, por Flusser, como um atraso, mas como uma potência criativa. Na periferia do metaprograma ocidental, onde o código escrito não se enraizou como verdade absoluta, emerge o "jeitinho brasileiro" como uma metodologia maleável e um improviso poético. Assim, o Brasil apresenta-se como um laboratório de realidades capaz de jogar com a nova codificação, subvertendo a rigidez dos aparelhos para transformar a dúvida e o caos em uma Filosofia viva, hibridizada e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Rafael. "Eu sou o caso": o modelo Vilém Flusser e o Brasil. Florianópolis, SC: Editora Nave, 2024.

ALVAREZ, Luciana. Quando a escola não ensina. Revista Educação, São Paulo, 6 nov. 2012. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2012/11/06/quando-a-escola-nao-ensina/>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

ANDRADE, Carmen Maria. Contribuições da filosofia para todas as idades. Revista do Centro de Educação, [Santa Maria], v. 27, n. 2, 2002.

BARRETO, Lima. O homem que sabia javanês e outros contos. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

CEPPAS, Filipe. Ensaios de Filosofia nos trópicos: questões de ensino e aprendizado. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.

CORRÊA, Letícia Maria Passos; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Curiosidade e criatividade: apontamentos a partir da perspectiva rousseauiana. In:

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli (org.). Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços. Curitiba: Bagai, 2020. p. 76-91. Editora, 2002.

FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. **Nietzsche e o eruditismo: introdução a uma nova concepção de formação**. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2015.

FLUSSER, Vilém. **A dúvida**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia; Ediouro, 2009.

_____. **Da religiosidade: literatura e o senso de realidade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002 (Coleção Ensaios Transversais).

_____. **Fenomenologia do brasileiro: em busca de um novo homem**. Rio de Janeiro: EDURJ, 1998.

_____. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

_____. **O Mundo Codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação**: São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. **Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 15 de dez. 2025.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) Brasil 2024**. São Paulo: IPM; Ação Educativa, 2024. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/2024_Relatorio_Inaf_DIGITAL.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2025

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Brasil). **Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição**. [2024]. São Paulo: IPL, 2024. Disponível em: www.prolivro.org.br. Acesso em: 10 de dez. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-39. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/aiphl-2013-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>. Acesso em: 08 de dez. de 2025

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHWARTZ, Gilson. **A Torá e a Caixa Preta de Flusser**. *Flusser Studies*, [s. l.], n. 34, nov. 2022. Disponível em: <https://flusserstudies.net/archive/flusser-studies-34-%E2%80%93-november-2022-special-issue-vil%C3%A9m-flusser-education>. Acesso em: 08 fev. 2026.

Capítulo 7

A CRISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM ANGOLA

Muata Sebastião²²
Leon Farhi Neto²³

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que pretende relacionar o surgimento do neoliberalismo, o modo de subjetivação dos estudantes do Ensino Médio e seu desinteresse pelos estudos de Filosofia, vista como disciplina ineficiente para o mercado de trabalho. Assim, além de compreender a influência neoliberal no ensino, importa analisar os vários modelos de assujeitamento que o sistema produz para validar na escola as suas verdades.

A ideia de tomar o corpo como ponto fundamental para a materialização da lógica do ensino neoliberal, tem a ver com o modo como ele acontece, sobretudo pelo modo como o ensino neoliberal encara o sujeito: por um lado, como agente econômico singular, dotado de liberdade e capaz de autogestão; por outro, como aquele que pode ser controlado por meio de dispositivos disciplinares, fazendo prevalecer a relação de poder que se estabelece na sala de aulas entre a instituição escolar, o professor e o estudante.

É no corpo do estudante e por meio dele que se estabelece o poder escolar, e nele são impostas proibições e obrigações que o tornam alvo de controle e disciplina. Ao olhar para este elemento, que por sinal justifica a escolha do nosso tema de pesquisa e análise, queremos tornar evidente como a lógica neoliberal inverteu a ideia e o sentido da educação. Para a compreensão neoliberal, o indivíduo deixou de ser o agente transformador, o centro da educação, passando a ser o objeto

²² Mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia da UFT.

²³ Doutor e professor de Filosofia da UFT.

da educação e o instrumento da relação poder-saber, uma relação que se traduz no corpo. Esta ideia é aplicável, de acordo com Foucault tanto a um corpo individual que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar.

É exatamente aqui onde as leis que governam as políticas do ensino ganham força. No caso deste estudo, recorreremos à Lei nº 32/20 de 12 de agosto 2023, que altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro 2023. Com base neste pressuposto legal que define as balizas do ensino, nosso interesse não é, aqui, mergulhar na história do ensino, que remonta ao período pós-colonial, com suas nuances socialistas, mas olhar para o que esta Lei estabelece, e problematizar a atualidade do Ensino de Filosofia em Angola. Uma realidade que, através dos seus dispositivos, segue o modelo neoliberal da governamentalidade do sujeito da educação contemporânea. Neste modelo, a liberdade não carrega o sentido ético, tal como entende Kant, tem sim a ver com a criação das condições de adequação mercadológica por meio da política de ensino estabelecida nas bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola.

Com a aprovação da Lei 32/20 de 12 de agosto 2023, LBSE, o novo modelo de ensino permite não apenas a reaproximação histórica sobre o antigo modelo de ensino socialista, mas introduzir novos dispositivos formativos e redefinir um novo modelo de escola, aquela centrada no sujeito como produto e resposta ao mercado de trabalho.

Assim, o “Homem Novo” da “Escola Nova” não é mais um sujeito isolado do sistema, mas o seu produto, na medida em que não é apenas obrigado a compreender a importância da formação, mas sobretudo a necessidade de assimilar através do ensino a relação entre formação, trabalho e poder, categorias que traduzem o processo de subjetivação do sujeito neoliberal. Na perspectiva foucaultiana, tal relação se estabelece na escola, por meio da instrução.

Esse novo sujeito inscreve-se, em Angola, com o fim do monopartidarismo, ou seja, com o fim do regime socialista, período em que se dá a abertura para a economia de mercado, modelo econômico que dá espaço para iniciativas individuais, permitindo concorrência entre os operadores econômicos, embora ainda com fortes tendências de controle do governo. O certo é que, nesta fase, inicia-se o processo

de reinvenção do “Homem Novo” por meio da educação, uma tendência que reaparece com o fim da guerra civil, no início do século XXI, precisamente no ano de 2002, altura em que se inicia o processo de ajustamento das políticas de ensino, que permitiu a política de massificação do ensino técnico profissional.

A NOÇÃO DE PERIGO DO MODELO DE ENSINO NEOLIBERAL

A escola é daquelas realidades que, enquanto instituições, sempre tiveram a sua importância social e que politicamente influenciam os agentes públicos, sobretudo quando está em causa a concretização de objetivos ditos do Estado. Enquanto tal, a escola tem como principal objeto a formação do sujeito. No entender de Foucault, o sujeito é construído historicamente e moldado pelo poder, de acordo com certas técnicas de assujeitamento. O sujeito não é uma entidade dada, pré-estabelecida, mas é efeito de relações de saber-poder (disciplinares e biopolíticas); relações que apontam para o sujeito enquanto objeto de conhecimento e, portanto, de poder.

A escola, não muito diferente de outras instituições disciplinares, tais como fábricas, forças armadas, hospitais, prisões, contribui para o processo de manutenção e reprodução da organização epistêmica, política e ética da vida social. Apropriando-se dos meios à sua disposição, a escola atua diretamente na vida particular do indivíduo, o que permite:

[...] o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha no corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista (Machado, 2006, p. 173).

Na escola, tal processo ocorre através do discurso e das políticas que adota, tais como a vigilância e o adestramento do corpo e, por via dele, da mente do sujeito. O sujeito, nas instituições disciplinares, é visto

como um objeto, capaz de ser moldado através do exercício de poder sobre os indivíduos, a partir de um modelo político definido.

Para além da disciplina pura, vigente no modelo escolar desde os seus primórdios, a racionalidade neoliberal, a partir dos anos 1990, colocou em curso novos processos de assujeitamento e produziu um novo modo de o indivíduo relacionar-se consigo mesmo. A técnica neoliberal se apropria da ideia da liberdade subjetiva, para dominar a subjetividade. À medida que o sujeito se compreende como sujeito livre e empreendedor de si mesmo, a sua liberdade é capturada em conformidade com os propósitos do neoliberalismo: a vigência perfeita e determinante, sobre tudo o que vale, da lógica da economia monetária de mercado. Em sua liberdade, ao moldar-se a si mesmo, o sujeito escolar se molda aos moldes do neoliberalismo, como sujeito econômico.

O processo de formação subjetiva ocorre de duas formas, que definem o sujeito enquanto corpo:

Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos reguladores – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organo-disciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado (Foucault, 2005, p. 298).

Para Foucault, o corpo, nestas instituições, é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, adestrado, governado, capaz, até, de autogoverno, mas a partir de normas e de um campo de ação delimitado preestabelecidos pela instituição escolar e pelo Estado, para que assim todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos. Tal poder, no contexto da nossa pesquisa, é reconduzido em grande escala, em sua pura representação nos documentos legislativos correspondentes.

A escola é um perigo. É nela que se constrói ou se desconstrói o sujeito da educação angolana. A escola não é só espaço, mas “mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. Esse poder se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua, mas por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (Foucault, 1997 p. 42).

A escola é um perigo, na medida em que está preocupada a governar sujeitos, através da transferência de saberes, com um modelo de vigilância por meio dos processos de avaliação, principalmente com relação às chamadas disciplinas nucleares do curso, conforme será apresentado, adiante, nas tabelas da distribuição das disciplinas. A escola deixou de ser pensada como espaço da produção do saber e da educação integral do indivíduo; transformou-se num centro de treinamento, em que a maior atenção é dada às disciplinas teóricas ligadas às ciências exatas, como matemática, física, química, etc.

A escola é um perigo, mas também isso que, supostamente, permite aos estudantes enfrentar, com os recursos do aprendizado, o perigo da vida social. Mas quais recursos a escola oferece a seus estudantes formados, para enfrentar o desafio que é ingressar em uma economia de mercado? Tomando como base de estudo a realidade concreta do Liceu 113 do Município do Ambriz, percebe-se tal perigo nas observações realizadas nas salas em que passo.

No Liceu 113, enquanto instituição vocacionada ao ensino pré-universitário, os estudantes têm a opção de cursar o Ensino Médio em três grandes áreas: Ciências Físicas e Biológicas; Ciências Econômicas e Jurídicas; Ciências Humanas. Cada área tem o seu perfil de saída, conforme o Decreto Presidencial nº 162/23 de 1 de Agosto de 2023. Apesar da diversidade dos cursos e pela importância que os pais e encarregados de educação lhes atribuem, em função das razões de escolha, todos os cursos comportam na sua grade curricular a disciplina de Filosofia, mas apenas como disciplina complementar, com carga horária reduzida, mesmo nas áreas de Ciências Humanas e Econômicas e Jurídicas. Isso representa um desafio para os professores de Filosofia, sobretudo no contexto do nosso estudo, que pretende problematizar a subalternização da Filosofia, enquanto referência de saber crítico.

Enquanto professor e observador, nota-se a ansiedade dos estudantes com o futuro. Todos estão preocupados em saber o que farão com os recursos adquiridos durante a sua formação, depois de terminar o Ensino Médio, uma vez que, no entender não apenas dos alunos, mas também no de seus encarregados, a área de Ciências Humanas não lhes dá garantias de que vão adquirir as capacidades

operacionais que o mercado requer. A frequência às aulas é uma espécie de cumprimento de horário e de rotina. Em muitos casos, há alunos para os quais a escola é tão somente uma oportunidade de se ocupar e preencher o tempo vazio. Não há, por parte dos estudantes, interesse em aprender. Tampouco a própria diretoria do Liceu 113 se preocupa com criar condições mínimas de aprendizado e ensino.

Assim, muitos dos estudantes, embora participem das aulas e estejam na escola todos os dias, frequentam, fora da escola, cursos técnicos de serralharia, pintura, eletricidade ou técnico de frio, no período anterior ou a posterior às aulas, porque isso lhe dá mais garantias, para conseguir um emprego, do que se aplicar e bem terminar o Ensino Médio em Ciências humanas. Criam uma rotina diferente daquela determinada pela diretoria da escola. Por exemplo, os estudantes selecionam as disciplinas nas quais devem empenhar-se, e há momentos em que se furtam de estar em sala de aula, a depender do professor e da disciplina. Normalmente, tal comportamento ocorre pouco com as aulas de matemática, empreendedorismo, etc.

Isso nos aproxima do entendimento acerca das práticas que concorrem para a formação da subjetividade dos estudantes. Tais práticas, gerenciadas pela instituição, diretoria, professores e pelos outros encarregados da educação, conduzem os estudantes a entender e assimilar a dinâmica competitiva que o modelo neoliberal prega, e que representa certo perigo no processo de gerenciamento do sujeito através do ensino.

Segundo Farhi Neto (2010, cap. V), Foucault estabelece a íntima relação histórica entre biopolítica e governamentalidade neoliberal. Feita esta constatação, é preciso entender como o Estado intervém na formação disciplinar da subjetividade estudantil, como a macropolítica se conecta à micropolítica disciplinar. De acordo com Castro (2016, p. 245), essa intervenção ocorre através de quatro operações estratégicas: “eliminação e desqualificação dos saberes inúteis, economicamente custosos; normalização dos saberes: ajustá-los uns aos outros; permitir que se comuniquem entre eles; classificação hierárquica: dos mais particulares aos mais gerais e, por último, a centralização piramidal”. Essa intervenção governamental nos deixa muito longe da ideia de que

o neoliberalismo rejeita em absoluto a intervenção do Estado na vida da população.

Quanto a isso, Veiga-Neto (2000, p. 192) tece uma interessante análise do pensamento de Foucault sobre a relação do neoliberalismo com o Estado:

Assim, numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

Assim, entendemos que, para além dos elementos elencados e que sinalizam o perigo do modelo neoliberal do ensino, outros fatores concorrem nos processos de redefinição da Escola. Estes são, essencialmente, as diretivas estabelecidas no currículo e na hierarquização dos saberes. Tais fatores influenciam os estudantes em sua escolha dos cursos, das áreas disciplinares e na importância dada por eles à frequência nas aulas de Filosofia e, conseqüentemente, na carga horárias que estas aulas ocupam no currículo do Ensino Médio.

Foi com base nestes objetivos que a legislação redesenhou o ensino geral, especificamente o Ensino Médio, principal foco da pesquisa, em que a investigação, a pertinência e relevância do Ensino de Filosofia constituíram também o objeto de análise. Para a melhor compreensão do processo de enquadramento da Filosofia e para possibilitar a crítica ao sistema, não é possível a análise dos dispositivos pedagógicos utilizados nas escolas, se não olharmos para fora delas, para como o processo foi concebido e governamentalizado por intermédio do currículo.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O DESENHO CURRICULAR COMO PRINCÍPIO DO MODO DE SUBJETIVAÇÃO DOS ESTUDANTES

Começamos a nossa abordagem sobre este assunto, apropriando-nos da compreensão de Foucault, segundo a qual, não existe constituição do sujeito sem modos de subjetivação (Foucault, 1984, p. 28). Isso quer dizer que todo processo de construção do sujeito obedece a certos procedimentos e é parte da aplicação de determinadas tecnologias que, através de experiências práticas, dão forma à subjetividade. Tal forma geral se expressa, porém, de maneira singular, porque supõe processos de subjetivação em que se dá a repartição de singularidades. Dito de outro modo, a subjetivação, embora seja o resultado de uma operação de conjunto, enquanto prática social, incide nos sujeitos enquanto indivíduos singulares. Todo indivíduo sujeitado ao dispositivo escolar alcança a forma subjetiva geral, mas em sua diferença singular. A forma geral se estabelece impessoalmente por meio da instrução escolar, mas isso não elimina as singularidades.

Atendo-nos às noções descritas e às políticas que definem os processos formativos aplicados na formação dos estudantes do ensino geral, pretendemos olhar para o que diz a legislação, com ênfase no ensino secundário, concretamente para o Art. 14 da LBSE, segundo o qual, o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa é uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes (Ministério da Educação, LBSE, 2001. p. 7).

De acordo com o Art. 14 da referida lei, constituem objetivos fundamentais e gerais deste subsistema de ensino geral:

- a) conceder a formação integral e homogênea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;

- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida. (Lei nº 23/20 de 12 de Agosto, LBSE)

Esta percepção permite a reflexão em torno do que a subjetivação dos estudantes se refere – pelo que a análise e compreensão dos conceitos de *currículo* e *subjetivação* tornam-se importantes e permitem situar o sujeito da educação, objeto de análise, que se vê implicado nestes dois conceitos fundamentais.

O termo currículo é derivado do latim *curriculum*, que significa corrida, curso, percurso. O currículo, no uso português, define a trajetória a ser percorrida (e percorrida um pouco às pressas, se formos fiéis ao latim) no processo formativo do estudante. Seu objetivo é o desenvolvimento do estudante, a partir do que se entende por educação. No contexto com que lidamos, o currículo define claramente os seus objetivos e estes se tornam um verdadeiro dispositivo pedagógico, que a comunidade educativa se vê obrigada a seguir e fazer cumprir, conforme o art. 20 da LBSE (2001, p. 9): “a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior; b) desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática”.

O conceito de subjetivação em Foucault tem um significado próprio, na medida em que, para ele, subjetivação é a forma como o sujeito se vê condicionado, influenciado, tensionado e constituído por um conjunto de situações à sua volta. No curso de 1978, na sua abordagem sobre o poder pastoral, Foucault introduz o tema da governamentalidade, e traz dois sentidos para a subjetivação. O primeiro sentido é a constituição “de um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta” (Foucault, 2008, p. 243). O segundo, decorrente do primeiro, aponta como essa ação individualizante do poder pastoral possibilitou um “formidável apelo” de “como se tornar sujeito sem ser sujeitado” (p. 310). Em outras palavras, tal como nota Ferreira Neto (2015), Foucault apresenta a subjetivação

concomitantemente como sujeição e, pela primeira vez, como resistência, em sua relação com as práticas de governo.

Para Foucault, a noção de subjetividade comporta três dimensões que a caracterizam, a saber:

[...] há uma diferenciação entre a subjetividade como assujeitamento e a subjetividade como atitude crítica ou prática de si. A preocupação de Foucault não está em saber se o sujeito é ou não autônomo, mas se ele está disposto a se tornar sujeito da crítica, opondo-se aos mecanismos de poder governamental. Além disso, a prática de si não consiste em um trabalho intraindividual, mas coletivo e institucional, e tanto a subjetividade assujeitada quanto a autônoma mantêm relações específicas com normas culturais. (Lorenzini, 2016, p. 63-75)

Ettlinger (2011) compara essas duas diferentes modalidades de relações com as normas, sendo a primeira, como um poder disciplinar e a segunda como uma autodisciplina. Ou seja, não se trata de pensar práticas de liberdade na ausência ou recusa de normas, mas no uso autônomo das mesmas.

Esses três aspectos resumem uma entrevista dada por Foucault:

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Eu sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (Foucault, 1984, p. 291).

Olhando tanto para o conceito de currículo quanto para o de subjetivação, como algo que ocorre dentro de uma prática que constitui a subjetividade, percebe-se que o primeiro, o currículo, fica envolvido pelo segundo e, portanto, não é possível, a partir do que estamos refletindo, evitar o assujeitamento dos estudantes na escola. A escola funciona como espaço (ou centro de treinamento) em que concorrem todas as técnicas e práticas que permitem a tradução das diretivas estatais presentes no currículo para o dia a dia dos estudantes. Tal tradução se dá por meio de dispositivos pedagógicos que a escola valida, como é o caso da distribuição da carga horária que determina o

valor e a importância de cada disciplina. Esta distribuição é determinante e exerce um papel fundamental, no momento da escolha, por parte dos estudantes, dos seus cursos. Não é apenas uma questão de adequação à vida social, mas uma prática cultural que torna inevitável o assujeitamento dos estudantes.

No contexto da nossa pesquisa, entende-se que a educação escolar é vista como forma de empoderar os cidadãos, seja no plano pessoal, seja no plano das suas comunidades. Mas, esse tipo escolar de empoderamento, “por meio das disciplinas previamente selecionadas” (Curimemha, 2021, p. 5), predefine as categorias de saberes que supostamente possibilitam a integração dos estudantes na sociedade de mercado. A escola, por meio do ensino, além de possibilitar, é claro, o aprendizado, também controla, disciplina e subjetiva o indivíduo estudante, que veste a forma do sujeito econômico.

A socialização que ocorre na escola “envolve sempre dinâmicas de elevadas complexidades e vários desafios” (Plano curricular do ensino secundário geral, p. 24), muito destes desafios, ou perigos, no nosso entender, se devem à fraca importância dada ao Ensino de Filosofia, o que se traduz nas cargas horárias reduzidas, na falta de materiais produzidos, como artigos científicos que tratam do Ensino da Filosofia e na falta de professores qualificados.

A maneira como as diretrizes estatais presentes no currículo se desdobra na escola e influenciam a vida escolar nos permite afirmar que o currículo funciona como um princípio, segundo o qual se estabelecem as práticas implicadas no modo de subjetivação dos estudantes.

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR ÁREA

Antes de ilustrarmos as tabelas que, no essencial, contêm as disciplinas curriculares, importa salientar que, de acordo com o nosso quadro jurídico definido na LBSE, o Liceu 113 compreende as 10^ª, 11^ª e 12^ª classes frequentada pelos alunos “que completam, pelo menos, 15 anos de matrícula” (LBSE, artigo 31^º, linha b). O Liceu 113 oferece três áreas de formação: Ciências Físicas e Biológicas; Ciências Económicas e Jurídicas; Ciências Humanas.

Para cada uma das áreas existem as chamadas disciplinas nucleares e as auxiliares. As nucleares definem o perfil de saída dos estudantes que optam por um dos cursos que o subsistema oferece, enquanto as auxiliares são as que complementam o percurso formativo dos estudantes, conforme as tabelas abaixo:

Tabela 1 – Área de Ciências Físicas e Biológicas

Disciplinas	Horário Semanal			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total Curso
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	5	4	4	390
Informática	4	-	-	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	-	2	2	120
Formação Específica				
Física	4	4	4	360
Química	4	4	4	360
Biologia	4	4	4	360
Geologia	-	2	2	120
Opções	-	-	-	-
Opções	-	2	2	120
Total	30	30	30	-
Total Anual	900	900	900	2700

Fonte: INIDE (República de Angola, 2013).

No elenco disciplinar das opções, incluem-se a Geometria Descritiva, a Sociologia e a Psicologia.

Tabela 2 – Área de Ciências Econômicas e Jurídicas

Disciplinas	Horário Semanal			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total Curso
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	3	3	300
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	5	4	-	270
Informática	4	-	-	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	-	2	2	120
Formação Específica				
Introdução A Direito	3	3	3	240
Introdução à Economia	3	3	3	240
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270

Desenvolvimento Econômico e Social	-	-	4	120
Opções	-	-	-	
Opções	-	2	2	120
Total	30	27	27	-
Total Anual	900	810	810	2520

Fonte: INIDE (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2013).

Integram o elenco das opções nesta área as disciplinas de Antropologia, Sociologia e Psicologia. Os programas das disciplinas de História e Geografia desta área são idênticos aos da Área de Ciências Humanas.

Tabela 3 – Área de Ciências Humanas

Disciplinas	Horário Semanal			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total Curso
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	3	2	-	150
Informática	4	-	-	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	-	2	2	120
Formação Específica				
Língua Estrangeira	4	4	4	360
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Literatura	-	2	2	120
Opções	-	-	-	-
Opções	-	2	2	120
Total	26	27	28	-
Total Anual	780	810	750	2340

Fonte: INIDE (República de Angola, 2013).

Fazem parte, nesta área, como disciplinas de opção: a Antropologia, a Psicologia, o Desenvolvimento Econômico e Social e a Sociologia.

Tabela 4 – Resumo das aulas de Filosofia, de acordo com o quadro geral de formação

Formação Geral	Horário Semanal por Classe			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total do curso
Disciplina				
Filosofia	-	2	2	120

Total		30	30	
Total Anual		900	900	270

Fonte: INIDE (República de Angola, 2013).

Estas tabelas indicam a importância curricular de cada disciplina na formação dos estudantes no Ensino Médio, em função da carga horária atribuída. Elas não nos apresentam simplesmente números, mas nos permitem fazer conexões com a situação e o contexto em que se ensina a Filosofia. Um contexto em que o ensino se transformou em treinamento para o mercado de trabalho; pelo que as disciplinas teóricas, como é o caso da Filosofia, vão perdendo relevância, pois, no entender dos estudantes, não é uma disciplina que possa ser útil para o mercado de trabalho, embora a carga horária seja igual para os três cursos evidenciando o papel secundário da disciplina de filosofia.

Olhando para o que diz a legislação percebemos que, do ponto de vista político e social, Angola precisava encontrar, por meio da escola, o espaço para reproduzir o seu pensamento vigente, cujo foco não é o indivíduo como tal, mas aquele capaz de assimilar os valores do mercado. Por isso, ele precisa se esforçar, uma vez que é o mercado que valida os saberes que apreende.

DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL: A CRISE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA PÚBLICA ANGOLANA

Os fundamentos acima expostos delineiam isso que podemos expressar como a periculosidade do ensino neoliberal, que materializa sua diretiva chave – a de produzir e reproduzir o sujeito econômico – por meio de dispositivos adequáveis à sua colocação em prática na escola. Com isso, a escola perde o seu ideal formativo, aberto e libertador, ao se transformar em *centro de treinamento* para a economia monetária de mercado. Enquanto instituição, a escola pública é daquelas instituições cuja crise é visível, pois já não é mais pensada, como antes, como elemento livre da plena formação estudantil, mas como subjugada a uma lógica de mercado, que subtrai a sua responsabilidade e autonomia, e assim desvaloriza a sua importância social.

Alinhado a este entendimento, e tendo em conta os dispositivos pedagógicos que a própria escola cria, através da distribuição das disciplinas nos calendários semanais, compreende-se a dificuldade para perceber o papel da Filosofia na formação do indivíduo.

Deste modo, podemos falar da governamentalidade do Ensino Médio. Os estudantes, governados e autogovernados segundo a lógica do custo-benefício, veem a escola não mais como um espaço de livre-formação, mas como um espaço em que se desenvolve a mentalidade prática conforme a lógica do mercado. O saber (por meio do ensino escolar) ganha um determinante de viés comercial, de maneira que pais e alunos passam a entender que o ensino comporta um risco e tem o seu preço, um preço que pesa e depende muito desde o momento da escolha do curso.

Pelo que, tornar o Ensino da Filosofia uma prática constante e performática em nossas escolas não passa de uma utopia, pois o sistema de ensino deixa claro as disciplinas que têm valor, o que não é o caso da Filosofia.

Se existe uma racionalidade prática, e isso está na base do governo dos indivíduos, inclusive na escola, não é exagero o fato das escolas se tornarem instituições de controle, à semelhança das prisões, das fábricas e dos manicômios, uma vez que os estudantes se sentem pressionados a se aplicar mais nas chamadas Ciências Exatas, por estas serem determinantes para o seu futuro e para o seu empoderamento social.

Nestes termos, a escola passa a ser um lugar em que o panóptico se instala, com o objetivo de “induzir no detido um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento autoritário do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente nos seus efeitos [...] que a perfeição do poder tenta tornar inútil a atualidade do seu exercício” (Foucault, 1997, p. 166).

O panóptico permite aperfeiçoar o exercício do poder de várias formas: “pode reduzir o número dos que o exercem, ao mesmo tempo que multiplica o número daqueles sobre os quais é exercido. [...] Sua força é nunca intervir, é se exercer espontaneamente e sem ruído” (Foucault, 1997, p. 170). Lembremos que o conceito de panóptico foi

inicialmente pensado por Jeremy Bentham como uma figura arquitetônica de vigilância, servindo como um “plano físico, arquitetural, pensando num prédio que servisse para um sistema de cerceamento e controle daqueles que estão nele inseridos” (Spíndola *apud* Curiminha, 2021, p. 7). Foucault (*apud* Curiminha, 2021, p. 7) adota esse conceito para compreender como a “sociedade burguesa em formação necessita tornar mais sutis seus mecanismos de poder, para gerir um maior número de relações e pessoas”.

É desta forma que se vai eliminando o Ensino de Filosofia, num sistema em que o professor se vê cada vez mais desafiado perante uma realidade que reconfigurou a escola, cada vez mais preocupada a formar sujeitos capazes de ler e compreender os sinais do mercado, na lógica do custo-benefício, como demonstração clara da assimilação perfeita da nova “razão de Estado” – o capitalismo neoliberal, relegando ou confundindo o útil e o imediato.

Esse intento é aparente quando se lê o que sublinha a LBSE, ao destacar que a função do Ensino Médio é “proporcionar conhecimentos necessários, com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões e a consciencialização de valores para a vida social e produtiva que o País exige” (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, INIDE, República de Angola, 2013, p. 9). Ainda no âmbito do novo alinhamento, continua o documento enfatizando que, dentre vários objetivos do Ensino Médio, o principal é aquele que permite a “entrada no mundo do trabalho” (INIDE, 2013, p. 9).

Portanto, o que ocorre é a reinvenção do sujeito angolano, e o pensamento deste a partir de um modelo que torna possível, por meio do ensino, a preparação para enfrentar o mercado e poder competir. Com esta mentalidade fica claro que a Filosofia não precisa ser ensinada para que o estudante consiga competir e, se ela não torna a competição possível, é retirada da formação escolar, mesmo que sutilmente.

Por isso, o que nos preocupa não é a organização, mas a forma como o Ensino de Filosofia é pensada, visto como uma disciplina meramente complementar, sem verdadeira importância prática, sem peso algum para o aprendizado do aluno para o mercado. E, talvez, o

INIDE (2013, p. 10) dê razão à nossa suspeita, quanto ao alinhamento curricular, ao considerar que com o Ensino Médio “pretende[-se] alcançar dois grandes objetivos: preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior e desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar”. Na verdade, o segundo objetivo é o menos visado pela instituição escolar, justamente por ser aquele que mais depende da Filosofia. As exigências da escola às aulas de Filosofia não são as mesmas que se aplicam às demais disciplinas, como se viu, em primeiro lugar, na política de distribuição de horário e, em segundo lugar, no fato de que, em muitos casos, um professor não formado em Filosofia é convidado a dar aulas de Filosofia, enquanto o mesmo não acontece com as disciplinas nucleares.

Por conta disso, mais do que encontrar formas de resistir à tentativa de anular o Ensino de Filosofia, vale refletir sobre os ganhos do sistema de ensino e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, sendo certo que ele é uma possibilidade de pensar a Filosofia não somente como disciplina escolar, mas importante para a emenda do pensamento. Ou seja, ela permite a construção de verdades alternativas, aquelas que veem na crítica a possibilidade para a autonomia.

Por este motivo, pensando nos ganhos de uma eventual reforma curricular e na importância do Ensino da Filosofia, concordamos com Heyneman (*apud* Mayembe, 2016, p. 59), que entende que “reformular o sistema de ensino, nem sempre é sinônimo de melhoria da educação”, por isso, ao refletirmos sobre os modos de assujeitamento dos estudantes, mediante a análise do currículo, com maior enfoque sobre o Ensino de Filosofia queremos defender não apenas a pertinência do filosofar, mas tornar possível uma cultura institucional que olhe para a disciplina da Filosofia não apenas como uma ciência procedimental, mas como uma ciência que se faz no contexto e para o contexto, tomada como vetor da problematização das experiências, o que na verdade permite a reformulação do sistema que aos poucos tem dado sinais da extinção da Filosofia no Ensino Médio.

Mas também entendemos que, mesmo que se advogue a necessidade de uma reforma do ensino, não será algo fácil de se fazer, uma vez que, de acordo com Heyneman (*apud* MAYEMBE, 2016, p. 59),

existem duas categorias de reformas educacionais: “a primeira categoria compreende aquelas mudanças resultantes de forças exógenas sobre as quais o sistema educacional não tem nenhum controle. A segunda categoria busca a melhoria na educação, desafiando as estruturas tradicionais, ou seja, são mudanças provocadas por forças internas”.

A Filosofia e o seu ensino na escola pública vivem sérios desafios, muitos destes desafios pretendem tornar o seu ensino numa doutrina, por isso, no entender de Jones (2018, p. 2):

a Filosofia está além de ser apenas uma doutrina e não tem apenas a missão ou tarefa de interpretar o mundo; é uma atividade e também tem a missão de transformar o homem e o seu ‘oikos’, a sua casa, o seu habitat. O filósofo é como que o guardião da racionalidade crítica, por isso, pelo seu crivo racional deve pensar todas as dimensões antropológicas e cósmicas para salvaguardar o universo e garantir a esperança na existência de todos os seres cujo primeiro e maior porta-voz é o ser humano.

Em nossas escolas, o Ensino de Filosofia segue um padrão curricular que, além de impossibilitar a crítica, compromete também a compreensão da complexidade do mundo, impossibilitando questionar o mundo à nossa volta. É uma escola que, à medida do mercado, tornou-se também imediatista e insignificante. O Ensino de Filosofia passou a ser mero formalismo curricular e o diálogo na sala de aula não permite, em rigor, a problematização. Ou seja, o ensino transformou-se numa mera troca de informações e conhecimentos, em que professor e alunos não conseguem questionar suas vivências.

Perante tal realidade entendo que, mais do que ser um desafio, em meio à crise porque o Ensino da Filosofia passa, está a necessidade de compreender a importância que ela ocupa no processo formativo do sujeito. Na medida em que ela estimula a crítica e a busca pela compreensão do ser enquanto sujeito, que pode se compreender a partir de uma perspectiva que traduza o seu contexto.

Com efeito, o professor de Filosofia precisa resistir, ser criativo na sua prática docente, de maneira a deixar suas aulas mais atrativas, significantes, e possibilitar o exercício que toma como base o concreto,

o dia a dia. Para tal, torna-se importante repensar o tempo e a dimensão do Ensino de Filosofia no Ensino Médio uma vez que ela não problematiza o mundo abstrato, mas o real. Por isso, mais do que ser uma cadeira escolar, ela ajuda os estudantes a explorar suas habilidades, tornando críticas as suas posições e a forma como encaram a realidade, assumindo certa atitude filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo visou sintetizar os pontos que traduzem a nossa ideia sobre a influência do neoliberalismo no ensino, e sobre como ele obstaculiza o processo e o Ensino de Filosofia. Este capítulo problematiza os problemas ligados às políticas de ensino e o modo pelo qual os estudantes são governados na escola, de acordo com as políticas engendradas. Engendramentos que se posicionam como modelos não apenas para a caracterização dos saberes, mas também para a sua hierarquização que, de acordo com o nosso entendimento, torna visível o perigo que os professores de Filosofia enfrentam, pelo que são obrigados a resistir.

É claro que, quando olhamos para este problema da influência neoliberal, não está apenas em causa o sujeito, pelo contrário, está também em causa a relação que o sujeito estabelece com a sua realidade, uma relação que não é muito determinada pelo sujeito, mas pela sociedade que, em função do que ela mesma caracteriza como útil para a vida, através dos modelos verificação dos saberes, cuja influência é exercida na escola.

Observando este dado, foi possível a reflexão apresentada com o intuito de proporcionar a busca de respostas em torno dos desafios que se impõem ao Ensino da Filosofia no contexto do neoliberalismo, querendo perceber as várias formas como os estudantes, professores e encarregados de educação têm se posicionado quanto às aulas de Filosofia e, sobretudo, as preferências sobre os cursos, cujo *handicap* está no retorno imediato que traz para uns e outros, tendo em conta a ideia mercantil do ensino. Por isso, a nossa conclusão é: tudo é mercantilizado, e a educação angolana tem o seu preço.

Com base nisso e pela forma como tanto a Escola quanto a comunidade se posicionam, percebe-se que a educação angolana tem sido colocada na responsabilidade do sujeito, e ele precisa estar pronto para gerir os riscos inerentes a tais atividades. No *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) argumenta que não existe neoliberalismo sem a relação de perigo. Os discursos neoliberais impõem aos sujeitos todos os custos e responsabilidades, como empreendedores de si e como protagonistas do seu destino. Eles precisam aprender a gerenciar os riscos da educação, saúde, mercado e outros meios de subsistência.

Daí é que, para o contexto da nossa pesquisa, o neoliberalismo é um perigo e uma ameaça ao Ensino da Filosofia e das demais Ciências Humanas, na medida em que o sujeito é visto e compreende a si mesmo como um elemento criado pelo e para o mercado, aquele indivíduo apto a responder as demandas do mercado, sem que se faça valer a sua capacidade de crítica.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e atores*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CURIMENHA, Marcelino. *Currículo e cultura nas relações sociais do ensino primário em Angola*. Revista de História da UEG, v. 10, n. 01, maio 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/11332>. Acesso em: 10 maio 2021.

ETTLINGER, Nancy. *Governmentality as Epistemology*. Annals of the Association of American Geographers, v. 101, n. 3, p. 537-560, 2011.

FARHI NETO, Leon. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2007.

FERREIRA NETO, João Leite. *Retraçando os deslocamentos de Foucault: o lugar da biopolítica e da governamentalidade*. Psicologia em Estudo, v. 20, n. 3, p. 365-376, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Tradução de M. T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JONES, Angelino. *Educação e Ensino de Filosofia em Angola: desafios, oportunidades e perspectivas*. DocPlayer, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55113176-Educacao-e-ensino-de-filosofia-em-angola-desafios-oportunidades-e-perspectivas.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Capítulo 8

OS IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO TOCANTINS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Leandro Beck Freiberg²⁴
Rafael Macedo Dias²⁵
Wesley Pereira de Souza²⁶

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade capitalista, as estruturas simbólicas dominantes e as políticas públicas governamentais visam, em geral, o “empresamento” total da vida social. Nesse sentido, nos países do sul global, em que se perpetua o capitalismo tardio, marcado, sobretudo, pela exportação de *comodities*, as políticas públicas educacionais se encontram mais favoráveis a formação de força de trabalho barata e um exército de reserva que serve como mecanismo para invisibilização das contradições de classe, no que tange a carga horária de trabalho exaustivas, redução salarial, a precarização das condições de trabalho e a supressão de direitos trabalhistas da classe trabalhadora em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e desumano, como, por exemplo, na uberização e/ou pejetização do trabalho. Neste sentido, pensar em maneiras de combater a barbárie capitalista e empreender esforços para a formação de cidadãos autônomos e conscientes da luta de interesses que permeia a realidade na qual estão inseridos, bem como, com formação integral e superior com mão de obra qualificada torna-se fundamental.

²⁴ Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Docente do curso de Filosofia (UFT). Email: leandrobf@mail.uft.edu.br.

²⁵ Mestrando em Filosofia (UFT). Email: rafael.m.dias@hotmail.com.

²⁶ Mestre em Filosofia (UFT). Email: wesleyp.souza2000@gmail.com.

O ensino de Filosofia nas escolas pode levar à formação de indivíduos autônomos e questionadores, por isso, a Filosofia tem se deparado com diversos desafios no Novo Ensino Médio, porquanto se exige dela precisamente aquilo que não lhe diz respeito, isto é: eficiência e produtividade aos moldes mercadológicos. Resta à Filosofia, e outras formas de saber, aquilo que o filósofo italiano Núccio Ordine (1958-2023) denomina de “inútil”.

Ser inútil ao utilitarismo mercadológico da classe dominante, exige-se que a Filosofia seja um foco de resistência às imposições do capital e gere significado²⁷ para os estudantes. Infelizmente, tanto a vivência cotidiana como a ciência tecnificada demonstram desdém pela Filosofia. O fato de seu ensino ter sido desvalorizado e preterido nos currículos educacionais ao longo da história da educação no Brasil, favorece o desinteresse dos estudantes, o que, por conseguinte, leva aos questionamentos recentes sobre a obrigatoriedade de seu ensino.

Neste sentido, a pesquisa a seguir busca analisar os impactos do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Filosofia, a partir de uma análise histórica, jurídica e teórico-conceitual, desvelando os interesses, os desafios e as consequências das políticas públicas educacionais no que tangem ao componente curricular em questão.

As indagações que levaram a escrita desse texto surgiram da observação e da participação de estudantes do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na escola Centro de Ensino Médio Tiradentes, localizada na cidade Palmas, durante os anos de 2022-2024.

O presente estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa, por meio de análise documental e de caso, em que se busca tematizar um

²⁷ A ausência de significado possui um papel determinante para a “metapublicidade”, em forma de “dessubstancialização”: “(...) dessubstancialização do real através do mesmo processo de acumulação e aceleração (...) com a emergência de átomos flutuantes esvaziados pela circulação dos modelos (...) a oferta em abismo do consumo desmultiplica as referências e modelos”. (Lipovetski, 1989, p. 70; 100; 101).

fenômeno dentro de um contexto real, embasando-se na literatura e referencial teórico fidedigno que tratam do tema²⁸.

Esse artigo está sumariamente organizado em três momentos, a saber: no primeiro momento, apresenta-se as principais experiências dos pibidianos na escola-campo; no segundo, são tecidas algumas críticas à forma que a Filosofia está inserida na Base Nacional Comum Curricular e no Novo Ensino Médio; por fim, no terceiro, são apresentadas algumas possíveis abordagens aos professores de Filosofia.

O PIBID E O ENSINO DE FILOSOFIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é política pública educacional de formação docente que integra a Política Nacional de Formação Docente do Ministério da Educação (MEC). Por meio dele, estudantes de cursos superiores de licenciatura são enviados às escolas para vivenciarem a rotina de regência, planejamento, dia a dia de atividades de um professor.

Segundo Sumaya Mattar,

é do chão da escola que brotarão experiências significativas para os estudantes. Nesse sentido, também aqueles que ainda estão nos bancos universitários e um dia se tornarão professores precisam pisar neste chão, aprendendo com os professores, alunos, funcionários e gestores que ali estão diariamente. (Mattar, 2018, p. 90)

Neste sentido, podemos inferir que o PIBID, enquanto política governamental, busca fornecer aos estudantes de licenciatura o contato com o chão da escola, enquanto ainda estão na Universidade, garantindo-lhes uma formação integral, bem como, uma preparação prática e conscientizando os futuros docentes de suas responsabilidades para com a educação.

²⁸ Sociologicamente podemos classificar: "Todas as nossas investigações são, portanto, contingentes, relativas, e dão resultados que são apenas mais ou menos prováveis, na melhor das hipóteses muito prováveis... Todas as nossas proposições, inclusive as de pura lógica, devem ser entendidas com a restrição: "*dentro dos limites do tempo e da experiência que não são conhecidos*"(...) Procedemos por aproximações sucessivas, isto é, considerando em primeiro lugar o fenômeno no seu conjunto" (Pareto *apud* Aron, 1995, p. 389).

É neste interím que, a partir do Edital nº 23/2022, os estudantes do curso de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), foram inseridos na realidade escolar do Centro de Ensino Médio Tiradentes²⁹, localizado no Plano Diretor Sul, na cidade Palmas/TO, durante os períodos de outubro de 2022 à abril de 2024, sob supervisão do professor Wesley.

As atividades dos pibidianos consistiam em acompanhar o professor supervisor durante os planejamentos, regência em sala de aula durante as aulas de Filosofia e dos Itinerários Formativos de Trilhas da Aprendizagem, bem como, auxiliar na aplicação de provas e avaliação internas e externas, participar de eventos organizados pela escola e dos conselhos de classe.

O CEM Tiradentes é uma escola pública de referência para a comunidade escolar, onde ofertará, até o ano de 2024, o ensino médio regular parcial nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, bem como, por receber estudantes de diversos grupos sociais, desde estudantes da zona rural próxima a saída da cidade à estudantes da periferia da cidade, filhos e filhas da classe trabalhadora.

A princípio, os principais acontecimentos marcam a “experiência” dos pibidianos na escola é o permanente desinteresse dos estudantes, as dificuldades de fluência em leitura e a truculência comportamental dentro das unidades escolares.

A displicência em relação a rotina escolar merece destaque. Em situações como, por exemplo, conversas paralelas, uso excessivo das telas dos celulares, situações que dependem de atenção, o que se torna evidente é a total incapacidade dos alunos em gestar seus processos de percepção³⁰.

As Trilhas da Aprendizagem faziam parte do currículo diversificado, denominados como Itinerários Formativos, juntamente com Projeto de Vida e Eletivas. Em tese, o estudante escolhia a Trilha de

²⁹ Doravante CEM Tiradentes.

³⁰ Se recorrermos à filosofia da sensação, o quadro assim se apresenta: “(...) perda em palpabilidade será tão mais opressivamente vivenciada quanto mais difusa, quanto mais aquilo que se perde não forem objetos determinados, mas a própria objetivação. (...) Com efeito, essa raiva difusa que irrompe repentina, excessiva e extaticamente nos atos violentos dos jovens poderia ser o arauto de tal disposição (...) a raiva possui todas as características de uma *sensation seeking* desesperada” (Türcke, 2009, p. 77).

Aprendizagem que melhor se relacionasse com seu objetivo de vida, escolha de profissão, formação subsequente. Contudo, devido à suas ementas pobres de conteúdo, falta de recursos para atividades dinâmicas e/ou realização de visitas técnicas e excursões, não era incomum o desinteresse dos estudantes, bem como, queixas no sentido de não querer participar ou não entender o motivo de ter tantas aulas de Trilhas.

Em relação à falta de leitura por parte dos estudantes, o destaque dos pibidianos caracterizou a dificuldade apresentada pelos estudantes durante atividades que exigiam leitura e/ou interpretação de texto. Neste sentido, a deficitária formação anterior do estudante ao Ensino Médio, a carência de acesso à linguagem sistemática formal e a falta de incentivo à leitura de textos literários clássicos – mesmo no componente curricular de Filosofia – quer seja pela falta de tempo para uma leitura aprofundada no pouco tempo de aula – 50 minutos semanais – quer seja pela falta de investimento do Estado em incentivos à literatura, uma vez que, até mesmo os livros tornaram-se componentes culturais de luxo, caros e sujeitos à máfia cartelizada das editoras dos livros didáticos.

A habilidade de leitura é de suma importância para o progresso social e cultural do indivíduo. A leitura não apenas capacita o estudante a decodificar símbolos escritos, mas também, promove um aprimoramento substancial da linguagem, por meio do aumento de vocabulário, repertório cultural, resultando em uma maior capacidade comunicativa. Este desenvolvimento linguístico, por sua vez, integra o indivíduo em um tecido social mais amplo, enriquecido pela diversidade de experiências e narrativas individuais. Neste sentido,

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem e etc. não trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia, de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1998, p. 69).

O ato de ler não se caracteriza apenas por ser uma capacidade de decodificar o que está escrito, mas influencia também a capacidade de leitura crítica do mundo, segundo Freire (2011, p. 19), a:

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Por fim, outra “experiência” que marcou a presença dos pibidianos na escola deve-se a um caso de violência física e verbal sofrido pelo professor supervisor. Ao adentrar em uma sala, o professor identificou um estudante que não era dessa turma em uma conversa “acalorada” com uma outra estudante da sala, ao pedir que o estudante se retirasse da sala, o aluno proferiu alguns xingamentos para o professor e, ao sair da sala, bateu a porta com muita força, deixando os estudantes assustados.

No que tange a violência no âmbito escolar, vale ressaltar que esse relato não se trata de um caso isolado, tendo diversos outros eventos registrados na mídia e nas delegacias de todo o país, com situações que levaram a agressão física por parte do estudante, bem como, seus responsáveis para com os professores e professoras, com casos que, inclusive, levaram ao óbito de educadores e educadoras³¹.

Situações como essa não podem ser normalizadas, inclusive sob risco à integridade física e psicológica de professores e professoras e demais funcionários que atuam nas escolas do nosso país. Vale ressaltar que desacato à funcionário público [nesse caso, o (a) professor (a), ou qualquer funcionário (a) da escola pública] no exercício de sua profissão ou em razão dela é crime previsto pelo artigo 331 do nosso Código Penal (Brasil, 1940), bem como, a lesão corporal é crime estabelecido pelo artigo 129 do mesmo código, e o ato infracional de lesão corporal, cometido por

³¹ Não foram poucos os autores a situar a irrupção “sintomática” nas instituições de reprodução social: “Os garotões agressivos energizados com anfetamina, que correm em carros supermonitorados para alcançar o cargo de trabalho em que poderão dar o melhor de si e aumentar seu *share* nos lucros da *corporation* e obter um elogio do chefe de escritório, estão na antecâmara do pânico, tanto quanto seus irmãozinhos *skinheads*, que se massacram aos domingos no estádio, são a forma nascida do pânico que se acumula na normalidade do trabalho durante a semana” (Berardi, 2005, p. 61).

um menor, está sujeito às medidas socioeducativas definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O ENSINO DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO NOVO ENSINO MÉDIO

Durante o período de “imersão”³² dos pibidianos na Unidade Escolar, estava em vigor a primeira versão da lei que estabelece o Novo Ensino Médio (NEM), implementada pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), que regulamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas que oferecem o Ensino Médio. No Tocantins, a BNCC é regulamentada pelo Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), que teve sua etapa para o Ensino Médio instituída pela Resolução CEE nº 169/22 (Tocantins, 2022).

Cabe salientar que a versão da BNCC aprovada em 2017, não foi um documento democraticamente discutido entre professores, estudantes, pais e pesquisadores em Educação (Gabriel *et al*, 2022). Trata-se de uma versão imposta verticalmente pelo governo do então Presidente da República à época, Michel Temer (1940-atual), meses após o golpe instaurado pela facção entreguista³³ que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff (1947-atual).

Em sua versão aprovada, curvada aos interesses de organizações nacionais e internacionais, tais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação, Movimento Escola Sem Partido, dentre outros, é possível afirmar que o NEM possui um viés ultraliberal (Dufour, 2005). Isso é evidenciado, por exemplo, na substituição de termos como direitos de aprendizagem por habilidades e competências, ou ainda, na ênfase da formação técnica dos Itinerários Formativos, com o objetivo de preparar

³² “Imersão” visando criar condições de eclosão de “periscópio analítico” afim de capturar interpretativamente o horizonte social.

³³ Para evitarmos a opacidade intelectual provocada pelo “matagal semântico jornalístico”: “Como esse golpe foi reacionário, ou seja, uma reação de cima à pequena ascensão social de setores populares, o decisivo é compreender a ação das classes do privilégio: a elite do dinheiro, a classe média e suas frações. (...) O golpe de 2016, como aliás todos os outros, foi gestado e posto em prática pela elite do dinheiro (...)” (Souza, 2017, p. 154).

o estudante do Ensino Médio, quase que apenas, para o mercado de trabalho.

Essa ênfase na dimensão técnica da educação em contraposição à dimensão cidadã, reflexiva, tem impactos severos no ensino de Filosofia, conforme veremos mais à frente. Contudo, é importante frisar que a opção pelo instrumental em detrimento da formação cidadã não é um acidente, antes, trata-se de uma escolha consciente, pois quando se elimina o aspecto questionador da educação, é possível produzir indivíduos que serão muito mais dóceis às opressões do sistema capitalista neoliberal posteriormente, conforme afirma Oliveira (2001, p. 51) “quando o imaginário social está construído à imagem e semelhança do bloco dominante, o processo de dominação é muito mais consenso e menos força”.

Em relação à Filosofia, o NEM trouxe à discussão dois problemas de longa data do ensino de Filosofia, a saber, a obrigatoriedade de seu ensino e a redução da carga horária. Como se já não bastasse o horário de aula reduzido, e até inexistente em algumas semanas, em detrimento de avaliações internas e/ou externas, feriados e dias não-letivos, dentre outros contratemplos, o ensino de Filosofia agora ficaria à mercê das Secretarias de Educação de cada estado da União, bem como, do viés político, não necessariamente racionalizado, de cada governador e das pressões da iniciativa privada sobre os currículos.

A BNCC não está dividida em disciplinas, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), antes, está subdividida em componentes curriculares agrupados em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: I) Matemática e Suas Tecnologias (componente curricular: Matemática); II) Linguagens e Suas Tecnologias (componentes curriculares: Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); III) Ciências da Natureza (componentes curriculares: Biologia, Física e Química) e IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, Filosofia, História e Sociologia).

Neste contexto, a Filosofia faz parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, ela é tida como estudos e práticas interdisciplinares que podem ser abordados por outros componentes curriculares, nisso resulta a não obrigatoriedade de o estudante que

está cursando o Ensino Médio ter aulas do componente curricular de Filosofia nas três séries que compõem o nível de ensino (Almeida, 2023).

Nesse mesmo contexto, componentes curriculares como Artes e Sociologia deixaram de ser obrigatórios nos três anos de Ensino Médio, desde que outros componentes de sua área estivessem presentes no currículo para aquela série. Sob o discurso de interdisciplinaridade entre esses componentes e o ensino de forma geral, produz-se uma fragmentação dos conteúdos desses componentes, diminuindo assim, seu potencial de gerar significado no processo de ensino e aprendizagem.

Novamente, o viés ultraliberal busca diminuir, se não, eliminar qualquer possibilidade de criticidade, e os componentes curriculares vistos como focos de resistência às imposições do mercado são os principais atingidos nesse processo. A este respeito, vale salientar que a educação não é neutra, neste sentido, tampouco o currículo escolar nacional pode ser. Por estarem dentro de uma sociedade capitalista, também as escolas seguirão políticas públicas educacionais que atendam aos interesses mercadológicos das classes dominantes do atraso, mesmo que, para isso, sentenciem a vida de milhões de estudantes e filhos da classe trabalhadora a uma formação simples e estéril. Victor Hugo (1848 *apud* Ordine, 2016) salienta,

Qual é o perigo da situação atual? A ignorância. A ignorância, muito mais do que a miséria... É num momento como esse, diante de um perigo como esse, que se pensa em atacar, em mutilar, em sucatear todas essas instituições que têm como objetivo específico perseguir, combater e destruir a ignorância.

Contudo, a respeito da interdisciplinaridade, Melo (2022 *apud* Francklin, 2023, p. 162) salienta que ela “não é uma simples adição ou mistura, mas é a combinação de disciplinas que correspondem a novos campos de problemas, que exigem a convergência de várias disciplinas e assim se persiga a completude das partes através de um todo”. Portanto, para que exista, de fato, uma interdisciplinaridade “com a presença de conteúdos de Filosofia, é preciso que haja a existência da disciplina de Filosofia. Não é possível relacionar/envolver outras disciplinas com a Filosofia se essa última não existir” (Francklin, 2023, p. 162).

Por certo, a Filosofia é interdisciplinar, porém o que notamos é que o Novo Ensino Médio impôs a ela a condição de tema transversal, um adendo, um complemento para os outros componentes curriculares, negando aos estudantes, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora, já precariados (Antunes, 2018), que frequentam as escolas públicas, uma formação crítica, reflexiva, ética, cidadã, que reflita sobre o mundo em que vivemos, e que busque soluções para uma transformação social, conforme salienta Nascimento e Lima (2023, p. 193),

através dos conhecimentos filosóficos construídos ao longo da história do hábito de filosofar, o ser humano pode promover transformações admiráveis, pois a Filosofia promove e reflexão constante, desenvolvimento da criticidade e consequentemente a transformação social.

Toda essa discussão em torno da não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos remete a uma discussão mais longínqua e que, parecia ter sido solucionada com a sanção da Lei nº 11.684/08 (Brasil, 2008), que alterava a LDBEN para instituir o ensino de Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios nas três séries do Ensino Médio.

Desde que foi implementado pelos jesuítas, no século XVI, o ensino de Filosofia sempre se viu à mercê dos governantes instituídos e dos contextos políticos, sendo, inclusive, retirada dos currículos escolares em momentos de ditaduras civis e militares e instabilidades políticas. A presente conjuntura serve para demonstrar como os direitos e as garantias conquistadas ao longo dos anos podem ser revogadas com apenas uma canetada, sobretudo, quando esses direitos vão de encontro aos interesses do capital, conforme salienta Francklin (2023, p. 157),

Por mais de 30 anos, desde a Ditadura Militar brasileira, a Filosofia ficou ausente ou como disciplina opcional no currículo escolar. Por força de lei, somente no ano de 2008 pela Lei 11.684, ela foi considerada uma disciplina obrigatória, ao passo que a Medida Provisória (MP) Nº 746/2016 [...] e posteriormente a Lei Nº 13.415 [...] tornaram inválida essa obrigatoriedade.

Seguindo essa concepção de não-obrigatoriedade da presença da Filosofia nas três séries do Ensino Médio, coube as Secretarias de Educação de cada estado reorganizar o currículo escolar para cada série do nível médio, incluindo os novos componentes que compõem os

Itinerários Formativos, também conhecida como a parte diversificada do currículo, que podem incluir Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento.

De acordo com uma pesquisa realizada nas 27 unidades federativas sobre a conjuntura atual no que tange a presença das aulas de Filosofia no currículo escolar,

Os dados apresentados indicam que a Filosofia está presente no currículo [do Novo Ensino Médio] na rede pública estadual dos 27 estados brasileiros. Entretanto, verifica-se que a quantidade de aulas de Filosofia no terceiro ano [do Novo Ensino Médio] está muito reduzida ou inexistente (Francklin, 2023, p. 160).

No Tocantins, o DCT estipulou que as aulas de Filosofia teriam sua presença dividida com as aulas de Sociologia, sendo assim, nas primeiras séries, os estudantes teriam aulas dos dois componentes, enquanto na segunda série, as aulas seriam de Filosofia e, na terceira série seriam de Sociologia. Com isso, a presença da Filosofia no currículo das escolas públicas tocantinenses seria delegada às primeiras e segunda séries, com uma aula semanal em cada, resultando em 40 horas/aula por série, 80 horas/aula no ensino médio inteiro, 40 horas/aula a menos que na versão anterior do currículo.

A redução da carga horária anual vai ao encontro dos interesses da ideologia dominante, uma vez que, com menos aulas, os objetos do conhecimento (como são chamados os conteúdos na BNCC) precisam ser enxutos, tornando o currículo mais pobre, para atender as demandas de eficiência e produtividade do mercado, onde uma breve síntese informacional de cada assunto já seria o suficiente.

Nesta perspectiva,

O professor de Filosofia que optar por instigar o filosofar, na concepção deleuziana, devido à reduzida carga horária destinada à Filosofia no currículo escolar, pode comprometer o aprendizado dos estudantes em relação aos exames externos, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. Isto porque há uma ênfase na história da Filosofia ou filosofia temática nos conteúdos contemplados nessas avaliações externas (Francklin, 2023, p. 161).

Nessa visão tecnicista de ensino, somada a redução da carga horária de aulas, sequer sobre tempo para os estudantes refletirem sobre as questões fundamentais da Filosofia e/ou, ainda, pensarem

sobre a realidade social na qual estão inseridos e as contradições de interesse que existem por trás de cada escolha que os atingem diariamente, cabe salientar que

a Filosofia pode contribuir para a compreensão de conceitos e temas que são muito caros à vida em sociedade, para a formação ética, política e estética, bem como para ampliação do olhar sobre a realidade. Negligenciar a disciplina de Filosofia e manter o tecnicismo irrefletido do atual contexto só ampliará a crise da educação brasileira (Monteiro, 2022 *apud* Francklin, 2023, p. 163).

Destarte, a redução da carga horária de aulas de Filosofia impacta na modulação dos professores de Filosofia que, para complementarem sua “renda”, precisam lecionar aulas de componentes curriculares para os quais sua formação não contempla e/ou ministrar aulas em mais de uma escola, muitas vezes com distâncias consideráveis entre uma e outra.

Além dos componentes curriculares supracitados que tiveram sua obrigatoriedade retiradas e quantidade de aulas diminuídas, outros componentes como literatura e redação foram completamente retirados do currículo escolar. Juntamente com as primeiras, esses componentes tinham, dentre outros objetivos, a formação integral e a preparação dos estudantes para os vestibulares e processos seletivos de ingresso nas Universidades.

Dessa forma, observamos novamente o viés ultraliberal, através de um empresamento sistemático por plataformas, por trás das políticas públicas de educação em nosso país. A ênfase dada a formação técnica e a preparação para o mercado de trabalho por meio dos Itinerários Formativos não tinham outro objetivo, senão retirar dos estudantes, sobretudo, dos filhos da classe trabalhadora, que frequentam as escolas públicas, o interesse por cursar o Ensino Superior.

Trata-se de um movimento sorrateiro de elitização das Universidades Públicas, onde quem puder pagar por um bom Ensino Médio na rede privada e/ou um cursinho pós-Ensino Médio terá acesso aos conteúdos cobrados nos vestibulares e conseguirá ingressar nas concorridas Universidades Públicas. Aos que não tiverem condições financeiras para isso, restará o mercado de trabalho com subempregos e/ou o sacrifício para conciliar as dívidas de casa com o valor da

mensalidade de faculdades particulares, muitas delas, conhecidas pela formação precarizada e índices avaliativos deploráveis.

A certeza que nos resta a respeito do Novo Ensino Médio é que o que interessa

não é um processo de ensino e aprendizagem que possa desenvolver as potencialidades [do estudante] de forma integral, mas sim uma formação básica de caráter tecnicista que permita a este futuramente desempenhar atividades básicas e adentrar ao mercado de trabalho (Nascimento; Lima, 2023, p. 196).

Em 2024, após o final da edição do PIBID 2022-2024, tenho sido sancionada a Lei nº 14.945/24 (Brasil, 2024) que altera a LDBEN, e revoga parcialmente a lei que trata do NEM e da BNCC. Em tese, foram revogadas as medidas que tratavam da não-obrigatoriedade do ensino de todos os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento durante as três séries. Além disso, a lei aumentou a carga horária da parte básica da BNCC em relação à parte diversificada, garantindo o retorno de componentes como Redação e a salvaguarda da carga horária de componentes como Artes, Filosofia e Sociologia ao currículo das três séries.

Porém, mesmo após a sanção da Lei nº 14.945/24, é necessário continuar discutindo e se posicionando à favor da importância do ensino de Filosofia e demais componentes no currículo para garantir uma formação integral e cidadã dos nossos estudantes, pois a partir de uma análise crítica, é possível inferir que a revogação parcial do NEM, e não sua revogação total, demonstram o peso que os organismos nacionais e internacionais, que representam o capital, ainda detém sobre a formulação, revogação ou permanência das políticas públicas educacionais em nosso país. Tal assertiva gera um clima de insegurança em professores, pesquisadores e comunidade em geral de que, em um futuro próximo, a depender do governo eleito, da conjuntura político-socioeconômica, a discussão em torno da não-obrigatoriedade desses componentes curriculares voltem a ser pautada nos plenários das casas legislativas do Brasil.

UMA POSSÍVEL ABORDAGEM AOS PROFESSORES DE FILOSOFIA DIANTE DOS DESAFIOS IMPOSTOS PELO NOVO ENSINO MÉDIO

O estabelecimento do NEM desencadeou uma série de desafios para o ensino de Filosofia no Brasil. A redução da carga horária e a não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio atendem as exigências programáticas da classe dominante para a educação pública, onde a reflexão filosófica seja apressada em favor da introdução abreviada de novos objetos de conhecimento com maior frequência, tencionando o Ensino de Filosofia ao reconhecível em detrimento da reflexão aprofundada.

Nesse sentido, a de se discutir o mérito dos livros didáticos produzidos sob o edital de 2021 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em que os objetos do conhecimento de Filosofia foram abordados superficialmente nos livros da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em um ou dois parágrafos para cada assunto com uma linguagem pobre e com pouco ou nenhum referencial de aprofundamento e, não raras vezes, indicações de links de vídeos curtos para o estudante assistem em detrimento da indicação de livros e referenciais mais sólidos.

Apesar disso, ainda é possível se ensinar Filosofia e, cabe ao professor, assumir uma postura de resistência frente as imposições estatais, compreendendo que “cada disciplina é um processo de atenção à realidade e exige métodos próprios” (Melo, 2022 *apud* Francklin, 2023, p. 162).

O professor de Filosofia no Novo Ensino Médio encontra-se na tensão entre ensinar para a autonomia (formar indivíduos autônomos) e ensinar para a obediência (formar indivíduos dóceis). Se, por um lado “não há programa definido, não há formas e conteúdos eleitos para o professor iniciante apoiar-se. [...] [Por outro lado] o professor deve estar seguro da sua idéia de filosofia” (Aspis, 2004, p. 318), trazendo à discussão, a importância de se falar em currículo oculto.

Segundo Silva (2009, p. 78 *apud* Pacheco, 2017, p. 2803), “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para

aprendizagens sociais relevantes". Neste sentido, a partir de uma perspectiva crítica, é possível assegurar que a postura do professor de Filosofia e de sua metodologia pode incentivar a criatividade e a criticidade, formando indivíduos autônomos, ou potencializar o conformismo, a obediência e o individualismo, atendendo aos interesses do sistema.

A despeito dos desafios do NEM, os objetivos do ensino de Filosofia não mudaram, isto é, a produção de conhecimento com vistas à promoção da autonomia dos educandos. Ou seja, independente das metodologias que o professor de Filosofia escolher, faz-se necessário que as aulas de Filosofia sejam espaços de experimentação filosófica, onde os estudantes sejam capazes de compreender a realidade pessoal e geral, a partir dos conceitos filosóficos abordados em sala de aula, formulando assim, um pensamento de mundo autônomo e autoconsciente.

O professor de Filosofia comprometido com a autonomia de seus estudantes precisa garantir também sua autonomia e consciência crítica, para tanto, é preciso que este mesmo professor, coloque sempre a sua prática docente em questionamento, seu modelo de formação e de indivíduo, pois "não há como desejar e planejar uma ação pedagógica que leve à autonomia se quem planeja não for ele mesmo autônomo" (Aspis, 2004, p. 318).

Assim como na máxima freiriana de que o ensino não pode ser pensado desvinculado da aprendizagem, assim também, o professor consciente não leciona sem vistas ao modelo de sociedade e indivíduo que pretende formar, não se ensina sem a noção de totalidade do destino humano, ensinar é pensar no outro. A este respeito Larrosa (2001 *apud* Aspis, 2004, p. 319) poeticamente escreve que ensinar

é dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Ou dar uma palavra que não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou a palavra por vir. Ou dar um pensamento que não será o nosso pensamento nem a continuação do nosso pensamento, porque será um outro

pensamento, o pensamento do outro, e porque será o porvir do pensamento ou o pensamento por vir. Ou dar uma humanidade que não será a nossa humanidade nem a continuação da nossa humanidade, porque será uma outra humanidade, a humanidade do outro, e porque aí entra em jogo o porvir do homem ou o homem por vir. Desse ponto de vista, a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade.

Vale salientar que, quando apontamos para a autonomia dos estudantes, enquanto um dos objetivos formativo-reflexivo do ensino de Filosofia, não estamos aqui hierarquizando, tampouco buscamos determinar, metodologias para se ensinar Filosofia, sequer afirmando que o professor deve desconsiderar os currículos de Filosofia impostos pelas Secretarias de Educação de estados e municípios, apenas queremos enfatizar que o ensino de Filosofia é, antes de tudo, um processo autorreflexivo e autocrítico de característica socializante, de individuação e reconhecimento identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo PIBID, oportunizou aos estudantes da licenciatura em Filosofia, um primeiro contato com o chão da escola que, por sua vez, levantou questões e problemáticas relacionadas ao ensino do componente curricular nas escolas de nível médio para serem levadas e discutidas também na Universidade. A observação das metodologias utilizadas pelo professor supervisor em sala de aula, bem como, dos planejamentos, reuniões, conselhos de classe, além de auxiliar na formação docente dos pibidianos, promove uma conjugação entre teoria e prática para pensar a práxis docente.

Os impactos gerados pelo Novo Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular no ensino de Filosofia, sobretudo, no que tange à não-obrigatoriedade do ensino do componente curricular nos três anos de Ensino Médio, bem como, a redução de sua carga horária,

expõe os interesses neoliberais por trás das formulações das políticas públicas educacionais em nosso país.

Atendendo aos ideais de eficiência e produtividade da ideologia dominante, foca-se em uma educação de formação técnica e conteudista em detrimento de uma formação integral e cidadã, demonstrando o interesse na produção de mão de obra barata e um exército de reserva de indivíduos dóceis à exploração do sistema, sobretudo, naquilo que a necessidade premente desespera e dociliza, demonstrando a máxima que o pesquisador em educação Darcy Ribeiro (1922-1997) já preconizava no século XX de que a crise da Educação no Brasil não se trata de uma crise, antes, trata-se de um projeto.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar o papel da Filosofia como um mecanismo de resistência aos avanços do capital sobre a formação humana e cidadã. A partir do ensino de Filosofia, os estudantes são capazes de analisar a realidade social sob uma perspectiva crítica, inclusive, observando os jogos de interesses por trás de cada decisão que acirra a luta de classes.

Além disso, a Filosofia pode promover a formação ética e reflexiva dos estudantes, pertinente à formação para o exercício da cidadania e um projeto civilizatório, sobretudo, quando o professor consegue fazer das aulas de Filosofia um espaço confortável para que os estudantes façam experimentos e coloquem à prova a capacidade de compreender e criticar a realidade a partir dos conceitos filosóficos do passado e do presente.

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem em Filosofia deve priorizar o ato de filosofar em detrimento da apresentação superficial dos pensadores no tempo histórico. O ensino de Filosofia e o ato de filosofar são indissociáveis. Cabe ao professor de Filosofia, assumir uma perspectiva crítica³⁴ e propositiva frente aos interesses

³⁴ Comentou-se constantemente no texto a chamada “perspectiva crítica”. Sem desconsiderar a tradição filosófica do termo (no mínimo Kant, Locke, Hegel, Marx entre outros) é possível dimensionar o termo para não se transformar em “palavra fácil”, ou seja, compor e possibilitar: “a primeira configuração filosófica que se propõe é a de dispor estes procedimentos e o conjunto desses procedimentos em um espaço conceitual único, testemunhando assim no pensamento o que é com-possível (...) a filosofia se propõe a pensar o seu tempo por propor colocar-se em lugar comum o estado dos procedimentos que a condicionam”. (BADIOU, 1990, p. 16, 19-20). Longe de uma definição, filosofia é um “espaço conceitual único”, que compõe e possibilita.

ultraliberais por trás das políticas públicas educacionais, priorizando a formação de seus estudantes para a autonomia em oposição a ânsia por eficiência e produtividade do sistema.

O presente estudo, longe de apresentar verdades absolutas, não pretende encerrar as discussões sobre a temática, antes, buscou acrescentar à discussão sobre ensino de Filosofia, já bastante atuante no Brasil, questões como, por exemplo, os impactos do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino de Filosofia, a fragilidade da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio frente aos interesses do capital e da conjuntura política, bem como, da importância da inserção dos estudantes de cursos de licenciatura em Filosofia no chão da escola, enquanto ainda estão nos bancos da Universidade, para pensar e problematizar o seu ensino e auxiliar na sua formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Yure. Os efeitos do novo ensino médio sobre o ensino de filosofia em duas escolas da rede pública cearense. 2023. 88 f. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2023.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. In: Cad. Cedes. Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. de 2004.

BADIOU, Alain. Manifesto por la filosofia. Madrid: Cátedra, 1990.

BERARDI, Franco. A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso: 15 nov 2024.

____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm >. Acesso: 15 nov 2024.

____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm > Acesso em: 20 mai 2025.

____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 19 mai 2025.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FRANCKLIN, Adelino. **A carga horária do ensino de Filosofia no novo ensino médio.** In: Griot: Revista de Filosofia, v. 23, n.3, out. de 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia. (2022). **Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2022.** In: Linhas Críticas - Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. n. 28, e43033, 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo.** Lisboa: Relógio D'água, 1989.

NASCIMENTO, Franc Lane Carvalho do; LIMA, Maria Nathália Bastos. **O lugar legado à Filosofia diante da reforma do ensino médio e as orientações da BNCC.** In: Filosofia e Educação. Campinas, SP, v. 14, n. 3, dez. de 2023.

MATTAR, Sumaya. **Quando a escola acolhe futuros professores: uma experiência com o estágio supervisionado no âmbito do curso de**

licenciatura em artes visuais da ECA/USP. In: MATTAR, S.; ROIPHE, A. (Orgs). **Arte e Educação: ressonâncias e repercussões**. São Paulo: ECA-USP, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIABATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Aspectos Históricos das Teorias do Currículo. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2017, Curitiba. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TOCANTINS, Estado do. Conselho Estadual em Educação. Resolução CEE nº 169, de 20 de dezembro de 2022. Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins - DCT - TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Tocantins (DOE)**, Palmas, ano 35, n. 6245, p. 22, 09 jan. 2023.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

Capítulo 9

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PIERRE LÉVY E MCLUHAN

Werb Silva Pinheiro³⁵
José Soares das Chagas³⁶

INTRODUÇÃO

O avanço da técnica e da tecnologia passou a influenciar o modo de vida da sociedade a ponto de gerar tantas reflexões e discussões sobre o incurso da educação na atualidade. Por isso, é importante questionar como a Filosofia e o seu Ensino estão presentes nos sistemas de ensino contemporâneos e como lidam com essa realidade: seu uso cada vez mais ininterrupto tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Os participantes do processo de ensino-aprendizagem constituem elementos centrais dessa compreensão, pois não há, no ambiente educativo contemporâneo, uma realidade em que a tecnologia e a própria técnica pertençam exclusivamente ao domínio de um único sujeito transmissor (professor/a). Dessa maneira, evidenciar o uso das tecnologias na educação implica observar os sujeitos, atravessados e constituídos pelo ensino em suas dimensões reais e virtuais.

NOVOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM: O VIRTUAL E A EXTENSÃO

Pierre Lévy reflete sobre a teoria do espaço virtual como uma realidade em potência, isto é, como um campo de possibilidades que ainda não se concretizou plenamente, mas que carrega em si o germe do real. Observa-se, contudo, que até o tempo presente esse panorama se transforma: caminha-se para um virtual cada vez mais concreto,

³⁵ Professor de Filosofia da SEDUC-TO, mestrando do PROF-FILO UFT.

³⁶ Professor de Filosofia da UFT, Doutor, docente do PROF-FILO e do PPGFIL/UFT

integrado de forma indissociável ao cotidiano das pessoas. Esse espaço ganhou força e projeção especialmente a partir dos anos 2000, confirmando, em muitos aspectos, as reflexões que o autor antecipou de modo visionário.

O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade — enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. A expressão “realidade virtual” soa então como um oxímoro, um passe de mágica misterioso. Em geral acredita-se que uma coisa deva ser ou real ou virtual, que ela não pode, portanto, possuir as duas qualidades ao mesmo tempo. Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual) (Lévy, 1999, p. 24).

Compreender o virtual de que fala Lévy é buscar identificar a natureza da técnica e da tecnologia (meios de projeção do virtual), seu papel dentro do processo educacional, o público que a domina e, sobretudo, que dela se utiliza para promover o conhecimento, associando esses aspectos aos variados modos de tecnologias desenvolvidos desde a Revolução Industrial, pois isso pode subsidiar o entendimento das formas de educação presentes na escola em meio ao processo já consolidado de digitalização da sociedade.

Segundo Lévy, na obra *Cibercultura* (1999), o avanço tecnológico não deve ser compreendido nem como um fenômeno essencialmente negativo, nem como um processo exclusivamente benéfico. A emergência das redes digitais não representa, por si só, uma degradação da vida em sociedade, mas também não pode ser idealizada como solução para todos os problemas sociais.

Para o autor, a técnica é um fenômeno histórico e cultural, cujos efeitos dependem dos usos sociais que dela se fazem. Nesse sentido, o desenvolvimento técnico-tecnológico contemporâneo exige uma análise crítica de suas múltiplas implicações, considerando suas potencialidades para a produção de conhecimento, comunicação e inteligência coletiva, bem como seus desafios éticos, políticos e educacionais. Afirma:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja “bom”. Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes, peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade (Lévy, 1999, p. 10).

Estar aberto as novas tecnologias significa compreender a cibercultura como uma experiência que não bloqueia, mas potencializa novas formas de comunicação e interação social. Para o autor, as redes digitais ampliam o acesso a campos do conhecimento antes restritos a poucos, permitindo maior participação coletiva e circulação de saberes.

Essa transformação não se limita a uma inovação técnica, mas inaugura um novo horizonte cultural, comparável, e até mais profundo, do que aquele provocado pela criação da rede de telefonia, pois redefine as maneiras de aprender, comunicar-se e produzir sentido em sociedade. Destaca: “A inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real” (Lévy, p. 1999, p. 11).

Essa nova ordem global possibilita a ampliação do acesso à cultura e ao conhecimento de forma cada vez mais universal, por meio da virtualização, que ao mesmo tempo reúne e dispersa os objetos do saber. Diferentemente de bibliotecas físicas e obras materiais que podem desaparecer, como ocorreu com a Biblioteca de Alexandria ou com as livrarias alemãs queimadas pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial, as novas bibliotecas digitais não podem ser destruídas da mesma maneira, pois estão distribuídas em toda parte, no que Lévy denomina de ciberespaço. O ciberespaço é definido como o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (Lévy, 1999, p. 16).

Trata-se de um ambiente informacional que não se resume as redes sociais, envolve o conjunto das mídias digitais e das interações em rede. Essa forma de comunicação emerge de um processo técnico, complexo, do pensamento e do intelecto, que amplia as possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo. Contudo, como ressalta o filósofo, a técnica não determina, por si só, nem a luz nem a treva da

humanidade, sendo seus efeitos condicionados pelos usos sociais que dela se fazem.

Sobre o caráter relativo do uso das técnicas no desenvolvimento da sociedade, destaca que, por serem fruto de ideias e projetos humanos, elas possuem um caráter dúbio (Lévy, 1999), não podendo ser reduzidas a uma única função ou significado. Associar à técnica uma característica exclusivamente positiva ou negativa constitui, portanto, um equívoco. Nesse sentido, compreender o uso das técnicas e das tecnologias na promoção do conhecimento torna-se fundamental, pois é o modo como são apropriadas que determina seu potencial formativo no contexto escolar. A discussão, assim, desloca-se para o aproveitamento crítico e significativo dessas ferramentas no processo educativo.

Inserir práticas de estudo mediadas pela tecnologia implica reconhecer, que a técnica participa ativamente da configuração da vida em sociedade e dos modos de aprender. Desse modo, seu uso para esses fins pode favorecer novas formas de construção do conhecimento, ampliando possibilidades de interação, produção coletiva de conhecimentos. Quando integradas aos objetivos de ensino e aprendizagem, as tecnologias são instrumentos e passam a atuar como meios pedagógicos, contribuindo para a formação de sujeitos letrados para o novo modo como o mundo lida com as redes digitais e formas de saber. Conclui:

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus "impactos", mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (Lévy, 1999, p. 24).

Ao pensar nessas transformações, as reflexões do filósofo canadense Marshall McLuhan (1911-1980) contribuem para uma compreensão maior do papel das tecnologias na experiência humana. Em *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem* (1964), o autor reflete sobre o meio como tecnologia de extensão das capacidades

humanas, ou seja, indica que não são apenas os conteúdos veiculados através das ferramentas criadas pelas técnicas que importam, mas sobretudo as próprias estruturas dos meios, que reforça percepções, e mudam as formas de relação da sociedade e, até, as maneiras de pensar e de agir do ser humano. Nesse sentido, ao mostrar que a produção técnica ultrapassa a transmissão de informações e interferem diretamente sobre a organização da vida social, McLuhan afirma que:

Numa cultura como a nossa, há muito acostumada a dividir e estilhaçar todas as coisas como meio de controlá-las, não deixa, às vezes, de ser chocante lembrar que, para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem. Isto significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio — isto é, de qualquer extensão de nós mesmos — constituem o resultado do novo padrão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia. A mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, de cadência ou de padrão que esse meio introduz nos assuntos humanos (McLuhan, 1964, p. 21).

Segundo, Alceu (2012, p. 48) “O que McLuhan entende por meio pode ser definido como tecnologia. Cada ferramenta ou técnica permite que o corpo humano estenda suas capacidades. Um martelo estende o poder da mão, a roda estende a habilidade do pé etc.” Assim, um meio de comunicação, seria mais uma extensão técnica que se ascende para mudar as formas de relações entre as pessoas.

Sob essa perspectiva, cada nova tecnologia atua como uma extensão dos sentidos e das capacidades humanas, modificando os ambientes culturais e educacionais, porque a “educação precisa preparar o indivíduo para viver em um mundo de mudanças cada vez mais rápidas” (McLuhan, 1974, p. 17). Para Pierre Lévy, o virtual tem como característica principal uma projeção a realidade, no entanto, para McLuhan os meios produzem ou operam em ambientes sensoriais e culturais abaixo do nível da consciência e é neles que os sujeitos passam a viver, aprender e interagir. Ao pensar segundo a teoria desses dois autores, imagina-se que a educação não está fora desse processo: ela também é atravessada por essas extensões, que alteram as formas de atenção, comunicação e construção do conhecimento.

Essa leitura permite compreender que a incorporação das tecnologias no campo educacional não pode ser pensada apenas como acréscimo de ferramentas, mas como transformação estrutural dos próprios modos de sentido do ser humano, e isso implica diretamente nas formas de ensinar e aprender, pois as tecnologias não são neutras: elas reorganizam práticas pedagógicas, temporalidades, linguagens e relações de poder, exigindo uma postura analítica sobre seus usos.

Nesse sentido, tanto McLuhan quanto Lévy convergem ao apontar que as técnicas moldam os contextos culturais e que seus efeitos dependem dos usos sociais que delas se fazem. Se Lévy enfatiza a inteligência coletiva e o *ciberespaço* como novos territórios da vivência humana, McLuhan evidencia que cada meio redefine o próprio humano ao atuar como extensão do corpo e da mente.

Dessa relação teórica entre as duas formas de pensar, emerge uma questão central: compreender a educação contemporânea exige, antes, compreender a natureza da técnica e da tecnologia na vida social. Não se trata apenas de analisar dispositivos digitais ou plataformas educacionais, mas de investigar como as técnicas, enquanto produções históricas atravessam o cotidiano, estruturam formas de pensamento e condicionam possibilidades de ação.

É justamente a partir desse ponto que se torna necessário buscar entender as nuances que fazem técnica e tecnologia fatores essenciais para se entender o processo educacional atual, trazendo suas definições, seus sentidos filosóficos, históricos e culturais, bem como suas implicações no meio social. Tal aprofundamento permitirá situar, com maior precisão, o papel desses elementos na educação e fundamentar coerentemente as práticas pedagógicas no contexto da sociedade digital.

A TECNOLOGIA E A INFLUÊNCIA NAS MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO

Ao tentar refletir sobre a natureza dessas duas características fundantes do modo de vida contemporâneo (a técnica e a tecnologia), pensa-se principalmente, sob a ótica do autor Marshall McLuhan, em como os instrumentos tecnológicos transformam a escala das funções

físicas e mentais humanas. Isso significa afirmar que há em curso o aperfeiçoamento da tecnologia, a constituição de um mundo continuamente recriado a cada instante, seja no interior de uma fábrica, em pesquisas desenvolvidas nas universidades ou até mesmo no cotidiano mais simples de trabalho de uma comunidade.

A reflexão a partir de McLuhan mostra que os meios e veículos de comunicação não tem em suas mensagens o caráter aquém de estar estritamente relacionado ao conteúdo. Mas, indagar sobre o uso desses meios por essa geração de tecnólogos de berço, sobre como lidar com os meios, pois, o autor define que “nossa resposta aos meios e veículos de comunicação, ou seja, o que conta é o modo como são usados, tem muito da postura alvar do idiota tecnológico” (McLuhan, 1964, p. 34).

Ao evidenciar as intenções que emanam do uso das ferramentas técnicas, no caso da reflexão atual, das tecnologias associadas aos meios de que fala McLuhan, propõe-se que a sociedade não criaria qualquer tecnologia sem a intenção de comunicar algo e, ao mesmo tempo, suprir alguma deficiência física ou mental, ou mesmo transformar uma realidade em outra conforme seu interesse. O meio é um agente ativo que molda o conteúdo e, mais importante, pensamentos e organização social.

É justamente esse poder de moldar a realidade que explicaria o fascínio do homem por suas próprias extensões como transparece McLuhan ao discorrer sobre o Mito de Narciso³⁷. O autor demonstra a condição dormente do homem que impõe à sua própria imagem, por uma força dominadora dos meios externos, o deslumbre dele por qualquer extensão de si mesmo em qualquer material que não seja o dele próprio (McLuhan, 1964).

³⁷ Narciso, filho da ninfa Liríope e de Céfiso, rio da Forácida, tendo desposado a ninfa Eco, foi punido pela deusa Nêmesis. O adivinho Tirésias predissera a seus pais que ele viverá enquanto não visse a si mesmo. Um dia, quando Narciso passeava nos bosques, parou as margens de uma fonte, em cujas águas percebeu sua imagem. Apaixonou-se pela sua semelhança, e não se cansando de contemplar o rosto na água límpida, consumiu-se à beira da fonte. Insensivelmente arraigou-se na relva banhada pela nascente, e todo o seu ser se transformou na flor que tem o seu nome. Contam outros que ele se deixou morrer, recusando comida e bebida, e que depois de morto, seu louco amor acompanhou-o até os infernos, onde ainda se contempla nas águas do Estipe (Comemelin, 2024, p.140).

A cultura globalizada tem essa tendência narcísica, pois é permeada por tensões externas que afetam o sistema nervoso central dos indivíduos, a sua imagem, daí a busca constante por tecnologias que afirmam suas aparências e desejos. Essas inovações/extensões vêm de irritações, acumulações de pressões e até do temor das guerras, fruto de um período de conflitos e interesses nacionalistas.

McLuhan transmite a ideia de que a humanidade precisa entorpecer o sistema nervoso central com novas tecnologias, quando é preciso lançar-se para fora de sua própria consciência. Com a consciência entorpecida o inconsciente se ascende e toda a capacidade cognitiva é transferida para as propriedades físicas de si. E disso, pela primeira vez, ele sabe que a tecnologia é uma extensão do corpo. Afirma:

O princípio do embotamento vem à tona com a tecnologia elétrica, ou com qualquer outra. Temos de entorpecer nosso sistema nervoso central quando ele é exposto e projetado para fora: caso contrário, perecemos. (...) as tarefas da consciência e da organização são transferidas para a vida física do homem, de modo que, pela primeira vez, ele se tomou consciente do fato de que a tecnologia é uma extensão de nosso corpo físico (McLuhan, p. 84).

McLuhan considera que a era da eletricidade representa um salto na história das extensões humanas. Se as tecnologias mecânicas prolongavam partes específicas do corpo como por exemplo, a roda como extensão do pé, a roupa como extensão da pele, as tecnologias elétricas operam em um novo patamar: são extensões do próprio sistema nervoso central. Operando em velocidade maior, elas criam um campo de experiência instantânea e simultânea que antes era impossível. O rádio, por exemplo, não é apenas uma ferramenta que transmite som; é uma extensão da voz e da audição que cria uma espécie de voz amplificada, envolvendo a todos numa ressonância coletiva e restaurando dinâmicas de participação profunda que a cultura letrada havia fragmentado.

Essas extensões não são meras ferramentas, mas prolongadores das capacidades do sistema nervoso central e de sua dimensão física. Nasceram da necessidade de resposta às tensões e pressões humanas em cada época, mas é na era da eletricidade que atingem seu ápice,

estendendo as respostas do corpo humano em estímulos às exigências de comunicação, defesa e sobrevivência num mundo cada vez mais veloz e interconectado.

O meio, ainda, não apenas transmite a mensagem: ele é a própria mensagem. Isso demonstra que as tecnologias não são inertes ou vazias de significado, mas sim moduladoras sociais, capazes de amplificar as capacidades humanas a ponto de alterar a própria percepção que o homem tem de si mesmo, como ocorre no Mito de Narciso, que se torna servo da sua imagem estendida, num processo intenso de narcose causado pelas extensões perante suas angústias e frustrações.

Ao comentar a teoria de McLuhan, Venancio sintetiza a relação do homem com os aparelhos ao denominá-la de “Internet das coisas”. Para ele, a humanidade chegou a “uma fase avançada da internet, em que o uso de aparelhos ultrapassa a interação entre homem e máquina e chega na interação entre máquina e máquina” (Venâncio, 2017, loc. 196).

Porém, o objetivo não é descrever uma evolução das tecnologias nem estabelecer uma comparação com a vida antes da internet, mas sim propiciar uma reflexão acerca da fase da interação do ser humano com as suas extensões, com base nos estudos de McLuhan. Nesse contexto, retomando Venâncio, o que ele nomeia de “Internet das Coisas” diz respeito à possibilidade de conexão entre objetos eletrônicos, como o telefone com o chuveiro, o tablet com a lâmpada, entre outros, de forma automática, sem a interferência direta do homem.

Essa relação de mediação remete ao pensamento do sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918), que se dedicou a descrever o dinheiro como um *Médium*³⁸ nas relações sociais. Segundo sua teoria, o dinheiro não possui valor intrínseco, mas funciona como um sistema abstrato que medeia as interações humanas, integrando a subjetividade individual a um sistema coletivo (economia, moral, arte). Na modernidade, esses sistemas abstratos tendem a dominar, substituindo relações concretas por mediações simbólicas. Essa característica do dinheiro como

³⁸ [...] (in. *Means*; fr. *Moyen*; ai. *Mittek* it. *Mczzo*). 1. Tudo o que possibilita alcançar um fim. cumprir um objetivo ou realizar um projeto. Sobre a relação entre M. e fim. v. VALOR. (Abbagnano, 2007, p. 668).

mediador encontra paralelo com objetos frutos da tecnologia contemporânea.

No caso do pensamento de McLuhan, a tecnologia sempre atuou como extensão do homem, como o machado que media/estende o trabalho braçal ou o carro que locomove o homem moderno. Contudo, com a Internet das Coisas, a relação máquina-homem começa a ser superada pela relação máquina-máquina, onde a mediação se torna autônoma. Talvez por isso faça sentido a reflexão de Simmel quando afirma:

[...] a produção de meios. A postura mais expedita é aquela da concentração completa das próprias energias na etapa da sequência de propósitos que deve ser realizada a seguir; em outras palavras, não se pode promover o propósito final melhor do que tratando o meio como se fosse o próprio fim. (Simmel, 2011, p. 248. Tradução Nossa)

Os meios tecnológicos, associados ao homem como apenas como instrumentos de criação, vêm se tornando o próprio fim da interação. Nessa inversão, a lógica descrita por Simmel passa a ser pensada de outra forma: assim como o dinheiro, outrora um meio neutro para a aquisição de bens, tornou-se um fim em si mesmo na teoria do autor, a tecnologia como *Médium*, especialmente na era da "Internet das Coisas", deixa de ser apenas uma ferramenta a serviço do humano para se estabelecer como o centro gravitacional da experiência.

Tratar os meios como se fossem o fim, manifesta-se, aqui, na autonomização das redes técnico-comunicacionais: a relação máquina-máquina não é mais um intermediário para a ação humana, mas sim o palco principal onde o valor e o sentido da interação se realizam. A mediação, que antes aproximava o homem do objeto de desejo, agora o coloca à distância, fazendo com que a própria estrutura do meio, sua eficiência, sua conectividade, sua automatização, seja o objetivo último a ser perseguido e aperfeiçoado, muitas vezes às custas da experiência direta e qualitativa com o mundo.

Pensar dessa forma, é necessário para a compreensão da técnica e da tecnologia segundo Lévy, como já prenunciado em outros momentos. Para o autor os primeiros computadores (calculadoras

programáveis capazes de armazenar os programas) surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos, e é importante ressaltar isso porque ele faz uma espécie de evolução desses aparelhos até a culminância em sua forma mais móvel, os computadores de bolso (celulares).

Assim como McLuhan que descreve que a eletricidade trouxe rapidez e diversificação das formas de comunicação, em Lévy o ciberespaço também atualizou os meios de divulgação dos conhecimentos. O autor descreve que o ciberespaço está ligado de duas maneiras: direta e indiretamente. Pontua:

Os códigos de computador inscritos nos disquetes ou discos rígidos dos computadores – invisíveis, facilmente copiáveis ou transferíveis de um nó a outro da rede – são quase independentes de coordenadas espaço temporais determinadas. No centro das redes digitais, a informação certamente se encontra fisicamente situada em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também está virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida” (Lévy, 1999, p. 86).

Como se observa, a informação transita em dois estágios diferentes: por meio das redes físicas: espaço técnico e pelo espaço virtual, no qual define Lévy ter três noções diferentes: “o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo a corrente e um terceiro filosófico (Lévy, 1999). Na noção filosófica do que é real, o autor diz que o virtual existe apenas em potência, daí a oposição não ao que é real, mas a atualidade.

A atualidade é a realidade espaço-temporal de um acontecimento presente, que já se firmou como ato posto. O virtual é o campo de possibilidades que poderá se atualizar no processo de transformação. Ou seja, não é ainda uma concretização, mas uma dimensão relevante da realidade. Como exemplo, o autor se utiliza da árvore: a semente é o virtual, que contém em potência o devir; a árvore plenamente formada é a atualidade, isto é, a realização concreta no tempo e no espaço (Lévy, 1999).

A digitalização da informação, conforme analisada por Lévy, não se resume a um fenômeno técnico de conversão de dados em linguagem binária. Trata-se, antes, de um processo que redefine as próprias

condições de produção, circulação e recepção das mensagens, instaurando um novo regime de comunicação. O autor aprofunda essa reflexão ao explorar as implicações do digital para os modos de interação social, particularmente por meio do ciberespaço. Lévy (1999), desse modo, estabelece uma distinção fundamental entre as noções de virtual e atual, como designado até o momento, para determinar que a informação codificada digitalmente se encontra virtualmente presente em toda a rede, ainda que fisicamente armazenada em um suporte específico.

Cada acesso, cada consulta, cada ato de navegação constitui uma atualização dessa virtualidade, um momento em que o possível se converte em ato, em experiência concreta para quem se utiliza das redes. Essa característica do digital transforma radicalmente a natureza da comunicação. Diferentemente das mídias de massa (o rádio, a televisão), que operam segundo o modelo um-todos, um centro emissor e uma periferia de receptores passivos, o ciberespaço instaura um dispositivo comunicacional todos-todos, no qual qualquer participante pode, em princípio, emitir mensagens para todos os demais.

O dispositivo comunicacional designa a relação entre os participantes da comunicação. Podemos distinguir três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. A imprensa, o rádio e a televisão são estruturadas de acordo com o princípio um-todos: um centro emissor envia suas mensagens a muitos receptores passivos e dispersos. O correio ou o telefone organizam relações recíprocas entre interlocutores, mas apenas para contatos de indivíduo a indivíduo ou ponto a ponto. O ciberespaço torna disponível um dispositivo comunicacional original, já que ele permite que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum (dispositivo todos-todos) (Lévy, 1999, p. 58).

O correio eletrônico, analisado pelo autor, é um exemplo dessa nova configuração. Não se trata apenas de uma versão acelerada do correio tradicional, mas de um meio que permite a comunicação de coletivo para coletivo, a formação de listas de discussão, a troca síncrona e assíncrona de mensagens entre comunidades dispersas geograficamente (Lévy, 1999).

As reflexões do autor sobre o digital e a comunicação no ciberespaço têm implicações diretas para a educação e a cultura. Se a informação se torna virtual e onipresente, se as comunidades de interesse se organizam independentemente das fronteiras geográficas, os sistemas educativos tradicionais são desafiados a repensar seus fundamentos. O saber não pode mais ser concebido como um conjunto estável de conteúdo a ser transmitido de uma geração a outra.

Ele se constitui, antes, como um fluxo, uma rede em permanente transformação, da qual os sujeitos participam ativamente como navegadores, intérpretes e coautores. Da mesma forma, a cultura deixou de ser patrimônio fixo a ser preservado em instituições isoladas para tornar-se um processo vivo de trocas, recombinações e criações coletivas. O digital, ao virtualizar a informação, não apenas amplia o acesso aos bens culturais, mas transforma os modos de produção estética, os regimes de autoria e os critérios de valor. As comunidades virtuais, as conferências eletrônicas, os hiperdocumentos compartilhados são expressões dessa nova ecologia cultural na qual a universalidade não se impõe pela totalização de um sentido único, mas se realiza pela interconexão aberta de perspectivas singulares.

No entanto, a teoria da digitalização da sociedade está longe de ser uma apologia irrestrita da tecnologia. Trata-se, ao contrário, de uma análise das transformações em curso, que recusa tanto o determinismo técnico quanto o pessimismo cultural. Lévy, convida a reconhecer que o digital não é uma invenção neutra, mas um suporte da virtualização que redefine as coordenadas da experiência humana.

Cabe a educação, a sociedade, explorar suas potencialidades mais fecundas, como a cooperação, a troca de saberes, a criação coletiva e enfrentar seus desafios: a exclusão, o controle, a desinformação, em um movimento que, segundo Lévy (1999, p. 257) teria “o ciberespaço [...] um imenso ato de inteligência coletiva sincrônica, convergindo para o presente, clarão silencioso, divergente, explodindo como uma ramificação de neurônios.” Assim, pode-se dizer que as formas de ensinar e aprender se atualizam não apenas pelo uso de ferramentas digitais, mas pela própria redefinição de produção e reprodução de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. Trad. Décio Pignatari. São Paulo, Cultrix, 1964.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SIMMEL, Georg. **The philosophy of money**. Tradução: Tom Bottomore, David Frisby. Prefácio: Charles Lemert. London: Routledge, 2011. (Original publicado em 1900).

VENANCIO, Rafael Duarte Oliveira. **Explorando McLuhan: Ensaio na Era Digital da Comunicação**. Minas Gerais, Coleção: Mcluaniana da Comunicação, 2017.

Capítulo 10

PERSPECTIVA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA REGIÃO NORTE DO ESTADO DO TOCANTINS

Deuzinaldo de Sousa
Leite³⁹
Alessandro Rodrigues
Pimenta⁴⁰

INTRODUÇÃO

De acordo com Habermas a educação deve promover a emancipação social do indivíduo por meio do ensino de filosofia com base na ideia da teoria do discurso racional em que leva o sujeito a refletir a sua realidade para transformá-la. Entretanto, não é o que se evidencia ao se notar os descasos com a prática do ensino de filosofia no qual se tem a carga horária mínima tornando insuficiente dado a relevância da sua essência. Além disso, pontua-se também a política educacional neoliberal que impera a valorização da ideia mercantilista de escola que privilegia os interesses da classe dominante, falta de formação acadêmica em filosofia no contexto da região norte do Tocantins, e o desinteresse dos estudantes para com a filosofia por não verem nela um significado prático para eles. Diante disso, é pertinente discutir a importância do ensino de filosofia a partir de uma vertente que preconiza o diálogo e a comunicação racional para a promoção de indivíduos mais críticos e participativos na construção de uma sociedade melhor.

É relevante considerar que o ensino de filosofia a partir das discussões do mundo vivido pertinente à realidade dos estudantes possibilita a eles se tornarem sujeitos mais críticos e capazes de entender que a emancipação é possível por meio do conhecimento. Com base nesse aspecto, diz Pires de Almeida que:

³⁹ Mestre em Filosofia pelo PROF – FILO/UFT (2026). Professor de Filosofia na Educação Básica no Tocantins.

⁴⁰ Doutor, Mestre e Bacharel em Filosofia. Professor no PROF – FILO/UFT.

O ensino de filosofia requer uma metodologia que leve ao despertar dos alunos por meio das aulas, sendo que o professor deve conceder liberdade de participação, uma didática em que ocorram discussões de temas que sejam pertinentes às realidades dos alunos, sem tirar é claro a reflexão das ideias dos grandes filósofos da história. (De Almeida, 2021, p. 21).

Nota-se assim, que o ensino de filosofia espelhado em metodologias que estimulam a participação dos estudantes nas discussões, expressando pontos de vistas de fala, oriundas de temas condizentes no seio da realidade, não subtrai a investigação da reflexão e leitura dos filósofos, pelo contrário o estudo da história da filosofia deve ser o suporte para embasar as discussões em sala de aula. Desse modo, entende-se que o discente ainda não possui conceitos amadurecidos e esclarecidos em que se torna imprescindível o papel do professor de filosofia para a construção de repertório dos argumentos desses estudantes para que possam dar um salto qualitativo na comunicação racional, tornando seus discursos mais aprofundados e bem referenciados. Nesse sentido, Cerletti aponta que o professor de filosofia deve sinalizar a sua convicção filosófica no ensino de filosofia de modo que sua prática seja um reflexo da sua identidade filosófica. "Todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica" (Cerletti, 2009, p. 19).

Neste artigo faz-se uma discussão de maneira breve acerca da perspectiva do ensino de filosofia no Norte do Estado do Tocantins notando as peculiaridades da região norte do Tocantins em que não há curso de formação acadêmica em filosofia na principal Universidade UFNT. Além disso, discute-se brevemente o número pequeno de aulas de filosofia por semana sendo apenas 1 hora aula em cada série do ensino médio conforme a Matriz Curricular do Tocantins atual, dificultando a valorização de uma disciplina tão importante para a construção do pensamento crítico dos estudantes para uma sociedade mais digna e democrática.

Enfatiza-se os aspectos relevantes para o ensino de filosofia na região Norte do Estado do Tocantins no qual alguns pontos são considerados determinantes como: características culturais, econômicas e sociais. Alinhado a isso, soma-se a falta de formação de professores de filosofia devido à falta de oportunidades e recursos, sendo muitas vezes atribuído seu ensino a um profissional de outra formação, além da carga horária bem reduzida expressa no currículo da educação básica em detrimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Documento Curricular do Tocantins (DCT) em que se estabelece atualmente 1 aula de filosofia em cada série do ensino médio.

Destaca-se a carência de formação acadêmica no Norte do Tocantins para o ensino de filosofia, na qual a principal instituição de ensino público, Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), não tem em sua grade curricular um curso tão importante e necessário para a formação humana na região que é a filosofia. É fundamental oferecer formação e capacitação aos professores de filosofia para que eles possam desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para ensinar filosofia de forma mais eficaz.

Além disso, caracteriza-se a importância do ensino de filosofia na promoção do conhecimento crítico acerca da realidade em que os estudantes estão envolvidos na região Norte do Tocantins para que orientados pela proposta da ação comunicativa sejam capazes de discutirem e mudar suas estruturas sociais.

Por conseguinte, a filosofia além de possibilitar um conhecimento em que se possa ter pessoas mais conscientes do seu papel social, promove a cidadania e a participação ativa dos estudantes na sociedade, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, corroborará com a aprendizagem das habilidades cobradas nas provas externas no término da educação básica como por exemplo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Diante de tais circunstâncias, e a devida valorização do ensino de filosofia, considera-se necessária a abertura de turma acadêmica na Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, e uma política de estado que de fato valorize uma educação que transforma e preconiza

a libertação dos indivíduos por meio do esclarecimento racional através da contribuição da filosofia.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA REGIÃO NORTE DO TOCANTINS

Inicialmente, é pertinente mencionar que falar da importância do ensino de filosofia na educação básica, é uma temática na qual evidencia-se de modo explícito a ideia de que ela enquanto saber racional para reflexão, humanização e libertação do homem, é imprescindível na formação dos estudantes desde suas bases em sua totalidade, sendo valorativa dado à sua natureza de investigação e abrangência na vida do ser humano. No entanto, não é muito bem o que se observa ao se notar a ocorrência da carência de formação voltada para o ensino de filosofia, principalmente no norte do Estado do Tocantins em que abrange a região de Araguaína. Além da carga horária bem reduzida dedicada ao seu ensino.

Nesse sentido, ao se observar que o ensino de filosofia no Estado do Tocantins é remotamente recente tornando obrigatória no currículo do Ensino Médio a partir da lei nº 11.684/2008, que alterou a lei nº 9.394/1996, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é relevante considerar que apesar da tentativa do Estado em alinhar um currículo escolar do Ensino Médio em todo o território, são muitos os condicionantes que precisam ser enfrentados para que de fato a prática do ensino de filosofia seja efetiva na educação do Estado do Tocantins tais como: falta de formação de professores de filosofia, carga horária limitada sendo apenas 1 aula por semana em cada série, além da disciplina ser assistida como apenas complementação de carga horária. Assim, aponta Lima (2010, p. 436), ao pesquisar sobre as condições do ensino de filosofia no Estado do Tocantins:

O primeiro aspecto desse estudo sobre as condições do ensino de Filosofia no Estado do Tocantins que me chamou a atenção, refere-se à titulação dos entrevistados: apenas 14% são formados em Filosofia, enquanto que 52% são formados em Pedagogia e História; porém, um dado preocupante é que a disciplina Filosofia é vista, simplesmente, como complementação de carga horária, pois somente 4,4% dos professores lecionam somente essa área do conhecimento no ensino médio.

Diante do observado por Lima, destaca-se a falta de formação acadêmica no Estado do Tocantins, considerando que apenas a UFT em Palmas oferta o curso de licenciatura em filosofia, o que já é importante evidentemente para a região de Palmas. Entretanto, na Região Norte do Estado que abrange a segunda maior cidade do estado Araguaína, não se tem o curso de filosofia na principal universidade da região (UFNT), o que torna a sua prática de ensino fragmentada, pois não há a preparação acadêmica para os profissionais atuarem na área. Esse descaso acadêmico ao ensino de filosofia no norte do Estado, é algo preocupante, pois a filosofia não será levada a sério pelos seus praticantes. Diante da pesquisa feita por Lima, ele aponta para a necessidade da criação do curso de filosofia no Estado:

Salienta-se, assim, a importância de um curso de Filosofia em nível público e gratuito, no caso, a Universidade Federal do Tocantins, para a formação de professores para o trabalho com o ensino de Filosofia no ensino médio, além de luta árdua para sua implantação – no mínimo com carga horária específica de 2/3 aulas por semana, em todos os anos do nível médio –, mesmo com a sua obrigatoriedade conforme Parecer n. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação. (Lima, 2010, p. 436).

Percebe-se a relevância notada por Lima em que a formação de professores fosse ofertada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Além disso, ele propõe 2-3 aulas por semana conforme o parecer nº. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que não ocorre atualmente no currículo da educação básica etapa Ensino Médio da rede pública no Estado do Tocantins na qual se tem apenas 1 aula por semana em cada série, tornando o ensino de filosofia limitado mesmo com o trabalho feito por área de conhecimento conforme aponta Base Nacional Curricular Comum (BNCC), 1 aula de filosofia por semana é pouco para o componente curricular contribuir no desenvolvimento das habilidades da área de ciências humanas.

Ademais, ficou evidente no último concurso público da Seduc-TO em 2023, para cargo efetivo de professor da educação básica, a necessidade de formação acadêmica no Estado do Tocantins, sobretudo, na região norte no qual se notou que boa parte das vagas ofertadas não foram preenchidas e as que foram preenchidas todos os professores são de outros Estados.

Na região norte, a regional de Araguaína tem 74 escolas do estado, foram apenas 14 professores aprovados de filosofia, na regional de Araguatins 06 professores, na regional de Colinas 04 professores, regional de Guaraí 01 professor e na regional de Tocantinópolis 01 professor aprovado em filosofia no último concurso e assim por diante. Diante do observado, fica claro que os professores efetivamente aprovados são insuficientes para as demandas das escolas e que boa parte da carga horária de filosofia continua sendo ocupada por um profissional de outra área de formação.

A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

O professor Márcio Lima ao fazer o questionamento sobre a relevância do ensino de filosofia no Ensino Médio observou que o ensino de filosofia é fundamental na formação dos jovens, “o ensino da Filosofia enquanto problematizador do conhecimento e o ensino da Filosofia enquanto exercício da crítica”. (Lima, 2010, p. 437).

Corroborar-se assim, que a filosofia além de proporcionar um conhecimento com o viés da problematização, ainda enseja em sua gênese a condição do conhecimento crítico e reflexivo tão fundamental e necessário nos tempos atuais em que se impera a fragmentação do pensar em detrimento das respostas prontas e totalizantes do advento tecnológico, sobretudo, com as ondas atuais das inteligências artificiais.

Com base no explicitado, urge que o ensino de filosofia seja implementado de forma mais contundente no norte do Estado a partir da criação de um curso de filosofia na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), afim de promover a política de inclusão da disciplina na grade curricular possibilitando a formação acadêmica na região, além de estimular que a prática da filosofia se torne um campo propício para a construção da ética, valorização dos costumes, debates e sobretudo, refletir sobre a condição humana nos mais variados contextos sociais e políticos.

FILOSOFIA NA SALA DE AULA

A filosofia desde sua origem na Grécia antiga há mais de 2 mil anos atrás, refletindo a vida do homem no contexto da vida coletiva na pólis. Era assim que Sócrates introduzia filosofia ao dialogar com seus interlocutores atenienses sobre a vida bem examinada, a busca pela justiça e a virtude para tornar o homem melhor na sua convivência social.

Com isso, a filosofia Grega, precisamente em Sócrates e Platão, tem-se uma valorização do conhecimento para orientar a vida boa na coletividade, tanto que na “A República”⁴¹ (PLATÃO, 2000), Platão ao idealizar uma cidade justa e boa atribui ao seu governo que seja administrada por um filósofo, pessoa que na época era o sábio de conhecimento. Pois, o filósofo seria as pessoas mais preparadas para lidar com os problemas vigentes dentro da realidade.

Nesse viés, é pertinente observar o conhecimento da filosofia como uma prática que busca elucidar os problemas dentro do evento histórico e social, além de contribuir de forma crítica e reflexiva para o desdobramento de possíveis soluções. Assim, para Mendes (2022, p. 117);

A Filosofia deve ser uma atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas apresentados pela realidade, e compreender que esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade. Para Cartolano (1985, p.19), “a Filosofia só poderá encontrar a sua verdade na sua adequação a essa realidade concreta que não é permanente, mas fundamentalmente histórica”. A Filosofia não pode ser um discurso abstrato sobre as coisas, os fenômenos, os acontecimentos e que só alguns homens a fazem. Ela deve ser um questionamento, uma reflexão sobre a vida e o mundo, para que possamos entendê-los e nos situarmos.

Nesse sentido, em conformidade com o apontado por Mendes a filosofia não é um conhecimento abstrato, fora da realidade em que somente alguns especiais são capazes de fazê-la, pelo contrário, ela se realiza em solo concreto da realidade que perpassa pela indagação sobre a vida, levando o indivíduo a refletir o tempo todo sobre sua existência, bem como os aspectos da vida coletiva em sociedade.

⁴¹ “A República” é uma das obras mais famosas do filósofo grego Platão, escrita por volta de 380 a.C. É um diálogo que explora a natureza da justiça, da moralidade e sociedade ideal. Principais temas abordados na obra: a definição de justiça, a sociedade ideal, a teoria das formas, e a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação LDB, nº 9.394/93, no artigo 2º preconiza para a valorização plena do educando bem como sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação profissional. A referida lei aponta para a valorização plena da cidadania humana, o bem comum e o entendimento acerca da política democrática. Nesse propósito, o ensino de filosofia é crucial para a formação cidadã, uma vez que ela prima justamente pela reflexão do desenvolvimento da sociedade e da pessoa humana em sua totalidade. Assim, aponta Mendes se referindo a relevância da filosofia na formação do indivíduo.

O artigo 35 prescreve os objetivos do Ensino Médio, chamando a atenção para a necessidade da valorização da pessoa humana, por meio de uma formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão dos princípios científicos e tecnológicos da sociedade, relacionando disciplinar entre a teoria e a prática. (Mendes, 2022, p. 118).

É notório que a filosofia enquanto disciplina traz em sua área a valorização de aspectos inerentes do ser humano como a vida ética, desenvolvimento intelectual, emocional, pensamento crítico e compreensão do desdobramento da sociedade. Desse modo, é imprescindível sua valorização no ensino para que se tenha uma formação que introduz o desenvolvimento de estudantes para atuarem na construção de uma sociedade melhor.

A LDB, na verdade, aponta para os parâmetros e caminhos necessários para que o discente consiga desenvolver as competências no Ensino Médio, a partir dos conhecimentos filosóficos, instrumentos educacionais de caráter e natureza específicas, tradicionalmente entendidos como geradores de autonomia intelectual, habilidades e competências éticas, estéticas, políticas e sociais (Mendes, 2022, p. 118-119).

O ensino de filosofia pode contribuir de forma inegável com a formação dos estudantes do ensino médio “pela grande quantidade de métodos, correntes de pensamento e de concepções metodológicas que dispõe e, também, pela própria natureza de sua existência”. (Mendes, 2022, p. 119).

Nessa perspectiva, salienta-se a importância de valorizar o ensino de filosofia dando mais credibilidade na sua prática criando cursos de formação profissional a nível acadêmico na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), para que se possa ter mais diálogo

intelectual na região norte do Estado, além de propiciar uma melhor formação aos estudantes da educação básica para que se tenha pessoas mais críticas sobre o seu papel no berço da sociedade. E assim, se tenha os valores éticos, políticos, estéticos e sociais mais efetivos e concretos na realidade.

É imprescindível pontuar então, a exigência de boa formação profissional, pois o ensino de filosofia pode aparecer inicialmente como desafiadora levando-se em conta que os estudantes não possuem pressupostos básicos esclarecidos da relevância da filosofia. Assim, aponta Mendes (2022, p. 127).

Aí reside uma dificuldade grande do professor de Filosofia: encontrar na história da filosofia ou em temas atuais e de forma atrativa e instigante, uma maneira de se aproximar do estudante e contribuir para que esse assuma um papel ativo e consciente na rotina sócio-econômica e política do seu país. Afinal de contas, a cidadania pretendida pelo Ministério da Educação, através da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica, se fundamenta nessa inferência: o raciocínio filosófico e sociológico deve conduzir o estudante para o pensar crítico, abrangente e socialmente necessário.

Nota-se assim, a viabilização legal prevista pelo Ministério da Educação para a obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação básica afim de possibilitar aos estudantes o pensamento crítico e reflexivo preconizado tanto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, quanto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2018, com suas peculiaridades. No entanto, não é muito bem o que se nota, ao percebermos descasos de carga horária mais adequada em filosofia para o estudante desenvolver as habilidades e competências necessárias no ensino e aprendizagem. Desse modo, pontua-se a necessidade de oportunizar mais formação de profissionais e estabelecer instrumentos legais normativos mais viáveis para efetivar a prática do ensino de filosofia na educação básica.

Uma das causas para o aluno do ensino médio não priorizar com mais pertinência o ensino de filosofia, consiste no fato de que os objetos de conhecimento para o desenvolvimento das habilidades que correspondem a disciplina, não são tão frequentemente cobrados no Enem, sendo que o mais importante aos estudantes no final do ensino

básico seria fazer o vestibular. Nesse aspecto, aponta Mendes (2022, p. 129).

[...] O aluno de ensino médio tem consciência que ao final do terceiro ano, terá de enfrentar um vestibular concorrido com a missão de não se decepcionar, nem aos seus pais e amigos. Nesse vestibular, algumas disciplinas são cobradas de maneira contundente e com conteúdo próprios: português, redação, biologia, matemática, física, entre outras. O dilema para esse adolescente consiste em, por um lado, dar importância e atenção a todas as matérias curriculares ou, por outro lado, gastar todas as energias e esforços no estudo e compreensão daquelas matérias de vestibular. A filosofia (assim como sociologia, artes, psicologia) começa perdendo nesse ponto, pois não tem o status de disciplina necessária ou importante, porque não é exigida em todos os vestibulares.

Percebe-se assim, o quanto algumas disciplinas como filosofia, sociologia, artes, educação física sofrem em grau de importância aos nossos estudantes porque não são tão cobradas em vestibulares. Evidentemente essa não é a única razão, no entanto, essa falta de respaldo presente nas avaliações externas de ingresso ao ensino superior é algo notório. Isso se dar também pelo fato das salas lotadas justamente porque “a estrutura e o funcionamento da Educação Básica no Brasil foram projetadas e pensadas originalmente para a educação técnica, tecnológica e profissionalizante e não para a educação geral, clássica ou erudita”. (Mendes, 2022, p. 130). Sendo assim, o ensino de filosofia não é muito interessante para o Estado Neoliberal que preconiza a formação de mão de obra, mas com uma ideia explícita de empreendedorismo bem presente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No Enem de 2024, assistimos uma certa novidade em que chamou bastante atenção; o fato de que a prova abordou 10 questões de filosofia algo relevante, pois não havia sido cobrado questões assim com frequência. Além disso, a prova toda foi permeada por um recorte da história da filosofia que serviu para contextualizar as questões.

Diante de tais ocorrências, notou-se a importância do conhecimento contido nas habilidades do ensino de filosofia na educação básica para responder bem as questões. Achemos muito louvável a frequência enfatizada na quantidade de questões. Entretanto, é demasiado preocupante o fato de que na prática tem-se

poucas aulas de filosofia, o que impede que o aluno possa ter um conhecimento mais aprofundado referente as habilidades e competências da disciplina.

Considera-se relevante que as políticas educacionais discutam a possibilidade de carga horária maior para a disciplina de filosofia para que assim, além de preparar melhor o estudante dentro da dimensão do pensamento crítico, ela proporciona a compreensão do indivíduo, bem como a contribuição do seu papel social no processo de uma humanização mais digna e justa para todos conviverem em harmonia.

A Filosofia constitui potencialidade capaz de propor uma reflexão crítica na tentativa de superar os velhos moldes e modelos de ensino, enfrentando a massificação e propugnando pela construção de um novo projeto pedagógico, que favoreça a construção não só de uma consciência filosófica, de um pensamento crítico, mas também de um pensar que, pensando-se a si mesmo, seja capaz de transformar a realidade, o mundo, a sociedade, a economia, a política e a cultura em que estamos inseridos. Se a Filosofia não se tornar a construtora de outra humanidade, estará negando sua originalidade. (Mendes, 2022, p. 132).

Dessa maneira, a consciência filosófica não somente é importante, quanto o entendimento de que a filosofia pode possibilitar aos estudantes a se conhecerem melhor, e, assim conhecer a realidade contribuindo na sua transformação para que seja um espaço melhor e humanizado. Como diz Habermas na filosofia da ação comunicativa em que se tem duas dimensões específicas da ação com o propósito de mudança de realidade dos envolvidos no mundo da vida:

Então o conceito de ação comunicativa destaca, sobretudo, dois aspectos no domínio da situação: o aspecto teleológico de execução de um plano de ação e o do aspecto comunicativo de interpretação da situação e de obtenção de um acordo. Essencial para a ação orientada ao entendimento é a condição de que os participantes a realizem de acordo os seus planos, em uma situação de ação definida em comum. (Habermas, 2015, p. 14).

Observa-se a importância da filosofia da ação comunicativa para delinear uma perspectiva de plano futuro, um projeto, bem como estabelecer de alguma maneira um acordo consensual para o bem comum sendo bom a todos os envolvidos. E ainda “Os participantes tentam, no seu desenvolvimento, deste modo, evitar dois riscos: o risco de uma compreensão falha, ou seja, de discordância ou mal-entendido,

e o risco de um plano de ação fracassado, quer dizer, o risco de fracasso". (Habermas, 2015, p. 14). Assim, é fundamental que o discurso seja bem elaborado e justificado dentro da perspectiva de verdade, afim de não haver falha e conseqüentemente fracasso.

Nesse sentido, uma filosofia postulada pelo viés de transformação da realidade dos estudantes, faz-se necessário maior credibilidade a ela dentro do currículo da educação básica com mais carga horária, além de formação acadêmica mais ampliada para que se possa trabalhar uma proposta de ensino em que a racionalidade e a comunicação sejam os pilares para a contundência de protagonismo discente.

Pontua-se neste capítulo a relevância da perspectiva do agir comunicativo de Habermas no ensino de filosofia possibilitando o diálogo e discussões com a finalidade de chegar ao entendimento entre os estudantes envolvidos em processo de formação.

Desdobra-se acerca da ação comunicativa de Habermas e sua contribuição para o ensino de filosofia na educação básica a partir da ideia de diálogo e comunicação em sala de aula promovendo o debate e discussão com propósito de introduzir o pensamento crítico e buscar o viés do entendimento.

Sabe-se que a filosofia prima pela valorização da razão como característica fundamental na vida humana para que se tenha indivíduos mais críticos e participativos no seu papel social. Desse modo, é imprescindível pensar na ideia de uma filosofia em sala de aula que busca introduzir o aspecto do diálogo racional.

Apresenta-se ainda, uma análise acerca da razão instrumental em que se concentra especificamente em encontrar os meios mais eficientes para alcançar os objetivos. A razão instrumental prioriza a técnica e a tecnologia como meio para alcançar os objetivos. E apresenta-se a razão comunicativa que se refere ao que Habermas chama de diálogo racional como meio para se alcançar os objetivos.

E por fim, debruça-se acerca do diálogo nas aulas de filosofia com o propósito de introduzir nas discussões aspectos pertinentes ao mundo da vida dos estudantes afim de que as aulas de filosofia no ensino médio sejam mais atrativas aos discentes e assim possibilitar uma aprendizagem mais satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se imprescindível o ensino de filosofia na vida dos estudantes do ensino médio para a construção do pensamento crítico e emancipador, e para tal, é necessário que haja formação acadêmica na principal universidade pública do norte do Tocantins UFNT. Procedendo assim, possibilita-se mais profissionais habilitados na área para promoção desse conhecimento essencial. Além disso, é importante mencionar que o Estado também precisa rever o seu currículo e dispor mais carga horária para a disciplina de filosofia.

A filosofia da ação comunicativa é uma ferramenta muito importante para introduzir nos estudantes nas aulas de filosofia, uma maneira de construir argumentos discutindo temas relevantes e sobretudo, problematizar de modo racional as questões apreciadas no contexto da vida dos envolvidos. Habermas oferece essa possibilidade não como uma solução pronta para a humanidade, mas ele busca na racionalidade a solução para se discutir e tentar as soluções dos problemas. Não é a razão que não serve, o que não dar para depositar crédito é na razão instrumental, ou no paradigma da consciência. É preciso se pensar na saída dos problemas que levaram a razão a se instrumentalizar a partir da própria razão que é a razão comunicativa.

Diante de tais circunstâncias, consideramos que o momento em que vivemos precisa como nunca de valorização plena da filosofia, principalmente na formação dos nossos jovens que se encontram hoje tão fragilizados emocionalmente e reféns do advento da tecnologia. A filosofia enquanto racionalidade possibilita o indivíduo não só compreender o mundo em sua volta enquanto uma engrenagem racional com suas distintas manifestações, bem como também ela enseja o indivíduo a melhor compreender-se a si mesmo como sujeito no mundo vivendo e experimento do mundo da vida e das soluções dos problemas que a vida proporciona, permitindo pensar de forma racional na resolução dos problemas.

A filosofia no ensino médio tem uma relevância muito grande para ajudar os estudantes a pensarem de forma mais crítica e reflexiva a

realidade em sua volta. Pensar em uma sociedade melhor para todos, é justamente introduzir a possibilidade de transformação da sociedade pelo viés do conhecimento e pela formação crítica do cidadão. Não dar para pensarmos em uma educação que transforma se não valorizarmos de fato a possibilidade de transformação das mentalidades com o auxílio de uma disciplina que tem em sua gênese a reflexão crítica e racional.

É notável como a capacidade de fazer o uso crítico da racionalidade está fragmentado em que o conhecimento tornar-se superficial e com referências limitadas, o que dar margem para ludibriações fáceis de pessoas com má fé e que desejam proferir um discurso que contenha interesses pessoais. Diante disso, considera-se extremamente importante trabalhar a filosofia como possibilidade de tornar os jovens mais críticos e racionais em suas percepções da realidade.

Portanto, entende-se que o ensino de filosofia no ensino médio é fundamental para potencializar nos estudantes o desenvolvimento de boa parte das competências preconizadas na BNCC tais como; o conhecimento, pensamento crítico e criativo, repertório cultural, argumentação, comunicação dentre outras, são justamente competências que a filosofia trabalha em sua essência. Assim, seu ensino é imprescindível, dado a sua gênese de vocação ontológica de formação racional de elucidação da realidade com base no que o ser humano tem por natureza que é a racionalidade como dizia Aristóteles na Grécia Antiga que o homem se difere dos outros seres por ser um ser racional. Nesse sentido, é fundamental que esta disciplina tão importante para a formação humana tenha mais valorização no ensino médio com uma carga horária que lhe seja devida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BANNELL, R. I. Racionalidade, Cognição e Aprendizagem em Habermas. *Revista G&A*, João Pessoa, v. 11, n. especial, p. 28-53, jan./jun. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DE ALMEIDA, P. A. P. *O Agir Comunicativo como Proposta Metodológica ao Ensino de Filosofia*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

EVANGELISTA, E. G. S. Razão Instrumental e Indústria Cultural. *Revista Inter-Ação*. Goiânia, v. 28 n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

FREIRE, W. F. A. *A Institucionalização dos Processos de Aprendizagem em Habermas*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, M. A. C. As Condições do Ensino de Filosofia no Estado do Tocantins. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 425-440, mai./ago. 2010.

GHEDIN, E. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

HABERMAS, J. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. Notas Sobre o Conceito de Ação Comunicativa. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 14, n. 40, p. 1-25, abr. 2015.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade: Doze lições*. Tradução de Luís Sérgio Repa, Rodney Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos)

_____. *Teoria do Agir Comunicativo*. São Paulo: Martins Pontes, 2012.

MATOS, J. C. *Filosofando Sobre o Ensino de Filosofia*. *Revista O Que Nos Faz Pensar*. v. 24 n. 36, p. 1-16, mar. 2015.

MENDES, G. V. M; MENDES, V. S. *Perspectivas e Desafios do Ensino de Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Científica Digital, 2022.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

PIMENTA, D. R. O Ensino de Filosofia na Academia Brasileira: Entre a formação e a deformação. *Revista Alamedas*, Toledo, v. 11 n. 3, 2023.

PIZZI, J. *Ética do Discurso: A racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PRETES, N. H. *Educação e Racionalidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

SALGADO, G. Razão Comunicativa, Interação e Recepção. *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, São Paulo, 2006.

SIEBENEICHLER, F. *Jurgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

STEIN, E. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

TOCANTINS. *Documento Curricular para o Território do Tocantins – DCT: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Caderno 2. 2022.

VIEIRA, C. R. A.; PIMENTA, D. R. Alejandro Cerletti e o Ensino de Filosofia. *Revista Philósophos*, Goiânia, v. 28, n. 2, 2023.

Capítulo 11

ASPECTOS IDEOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO UNIDIMENSIONAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO TOCANTINS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MARCUSE

Adriano Marques Martins Reis⁴²
Paulo Sérgio Gomes Soares⁴³

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019, possibilitou a implantação do modelo de gestão educacional em diversas escolas em diferentes estados, propondo uma colaboração ativa entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. A partir de então, houve uma significativa reorientação na Educação Básica para a militarização das escolas públicas e “com o objetivo de militarizar 216 escolas públicas de ensino fundamental e médio, até 2023, com investimentos anuais de R\$ 54 milhões” (Queiroz, 2021, s/p).

Muitas escolas pelo Brasil afora embarcaram nessa toada, mas o programa não teve vida longa, sendo formalmente revogado pelo Decreto nº. 11.611, de 19 de julho de 2023. Embora revogado, tramita atualmente na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 2154/23, proposto pelo deputado Capitão Alberto Neto (PL-AM) com o intuito de retomar o Programa.

A despeito disso, muitos estados e municípios alinhados aos pressupostos da extrema direita e do projeto societário neoliberal mantiveram a estrutura do programa, de forma que os seus princípios

⁴² Graduado em Filosofia. Universidade Federal do Tocantins (2026). Bolsista Capes. E-mail: adriano.marques@mail.uft.edu.br

⁴³ Doutor em Educação (UFSCar/2012). Professor no Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal do Tocantins (PROF-FILO/UFT). Bolsista Capes. E-mail: psouares@uft.edu.br

subjacentes permaneceram em andamento em centenas de escolas públicas, que seguem a operar sob o regime militarizado, caracterizado pela imposição de rígidos códigos de conduta e copiosas normativas comportamentais. É o caso da Educação Básica do município de Palmas-TO, onde agentes da segurança pública, muitos deles armados, transitam em diversas escolas.

Essa realidade estimula uma reflexão crítica acerca da natureza e dos objetivos subjacentes à militarização, considerando as seguintes questões: a quem interessa a militarização das escolas públicas? A militarização não atinge as escolas privadas, mas tão somente as escolas públicas frequentadas majoritariamente pelos filhos da classe trabalhadora. Por que a repressão e a exigência por submissão hierárquica precisam recair sobre este público?

Considerando que a militarização não se manifesta de forma universalizada na Educação Básica, com interferência somente nas instituições públicas, resta evidente que algo precisa ser esclarecido sobre esse fenômeno, tendo em vista que a coerção e a exigência por submissão hierárquica não acontecem nas escolas privadas.

O atual contexto de polarização política aponta para problemas de diversas ordens, tanto em função de a Segurança Pública invadir o campo educacional, quanto pela ideologia evidente que cerca o tema e das rotinas marciais impostas pela pedagogia do quartel. Usamos o termo “pedagogia do quartel” (Silva, 2023) para definir essa postura dos militares na escola.

Normalmente, os agentes das forças policiais atuam como membros do quadro de colaboradores, tutores e fiscais das áreas comuns. Suas qualificações docentes são desconhecidas, mas é notável a ausência de formação pedagógica para lidar com os estudantes, sobretudo com as crianças, o que pode ser percebido na forma como interagem com elas, com a imposição de padrões disciplinares rígidos que levam a punições e repreensões constrangedoras manifestadas nas áreas comuns, como no pátio e no refeitório. Diante das intervenções bravias destes agentes/tutores, tipicamente militarista, sisuda e demasiadamente coercitiva, que permeia os espaços escolares, os demais servidores e professores têm a sua autoridade secundarizada, o

que permite inferir que todo e qualquer problema com os estudantes são encaminhados para a “polícia”.

As observações *in loco* evidenciaram que os agentes da Segurança Pública têm a mera função de manter a ordem e a manutenção da rotina não na sala de aula, mas nas áreas comuns, em que os gritos, as ameaças e as punições estabelecem a principal via de interação entre eles e os estudantes. A disciplina e a obediência devem prevalecer a qualquer custo, visto que os militares se impõem como a materialização da lei e da ordem. Tivemos a oportunidade de observar as condições estabelecidas pela militarização em duas escolas públicas – uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio –, ambas localizadas na região norte do município de Palmas-TO.

Metodologicamente, este artigo se apoia referências bibliográficas e em um conjunto de dados observacionais coletados no período de 2023 a 2025, durante a vigência do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em que os autores participaram das atividades escolares e conviveram com a militarização. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, ancorada em uma abordagem etnográfica para a coleta de dados, a fim de produzir argumentos e construir uma realidade possível a partir da descrição com os atores sociais em interação. No caso, para além da base teórico-conceitual, a observação participante auxiliou na descrição do ambiente escolar militarizado.

A fundamentação teórica encontra respaldo na Teoria Crítica da sociedade do proeminente filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse (1898–1979), em particular nos conceitos de introjeção e unidimensionalidade. A perspectiva projetada no livro “O homem unidimensional”, publicado originalmente em 1964⁴⁴, denuncia que condicionamentos externos à guisa de repressão do sistema são introjetados pelos indivíduos, resultando em uma sujeição mecânica e acrítica para a reprodução do modo de produção capitalista.

Essa abordagem conceitual pode auxiliar no trabalho de interpretação do fenômeno da militarização das escolas, guardadas as

⁴⁴ Para a escrita deste artigo, utilizou-se uma edição do livro publicada em 2015.

ressalvas temporais e o próprio discurso do livro, destinado a trazer à tona a crítica negativa em relação às sociedades capitalistas. Porém, quando tal abordagem se desloca para o espaço escolar com a inserção de militares para estabelecer os ritos da corporação e supervisionar a disciplina e a ordem, a presença deles extrapola essas funções, tornando-se necessário investigar em que medida a rotina militarizada interfere no livre desenvolvimento das faculdades humanas, considerando que os estudantes – crianças e adolescentes – ficam expostos à rigidez das normas comportamentais, repressão e a uma ideologia específica. Nesse sentido, será que a militarização pode tornar a escola um espaço de doutrinação para introjetar uma ideologia escusa aos fins educacionais nas subjetividades dos estudantes ao produzir corpos militarizados? Ao submeter os estudantes à pedagogia do quartel pode contribuir para minar o pensamento crítico-reflexivo? São questões que emergem desse contexto.

INTROJEÇÃO DA ORDEM VIGENTE E UNIDIMENSIONALIDADE: A REPRODUÇÃO DO PROJETO NEOLIBERAL

Nessa seção, discute-se os principais conceitos marcuseanos necessários para uma interpretação do fenômeno da militarização das escolas públicas, com foco nos conceitos de introjeção e unidimensionalidade. Tais conceitos revelam a ideologia do sistema capitalista para a dominação dos indivíduos em seu tempo histórico, tendo em vista que eles projetam como resultado a *mimese*, isto é, “uma identificação imediata do indivíduo com sua sociedade e, através dela, com a sociedade como um todo” (Marcuse, 2015, p. 48). Portanto, o propósito da seção é produzir uma intersecção entre capitalismo e militarização, como facetas de uma mesma moeda, a fim de dar sentido à interpretação que se pretende realizar sobre as escolas militarizadas. Este texto está tratando das escolas militarizadas, aquelas que tiveram os seus espaços pedagógicos invadidos pela Segurança Pública, em que os militares estão presentes nos espaços para supostamente supervisionar e manter a disciplina e a ordem. Contudo, as observações do cotidiano escolar evidenciam que a presença dos militares extrapola

essas funções, tendo em vista que mantêm uma relação direta com os estudantes e interferem substancialmente na rotina escolar.

Com vistas nessa interferência, que entendemos ser ideológica e imiscuída no campo educacional, a questão que se faz é a seguinte: em que medida a rotina militar interfere no livre desenvolvimento das faculdades humanas para modelar as subjetividades, produzir corpos militarizados e minar o pensamento crítico-reflexivo? Tal questão tem um lastro teórico no pensamento do filósofo Herbert Marcuse, para quem os processos de introjeção, a título de condicionamentos, fazem parte de uma engenharia social para reprimir os indivíduos e colocá-los à disposição do sistema.

Marcuse aponta para a falta de oposição e para o conformismo como produtos de uma engenharia social repressiva e alienante sobre os indivíduos, calcada em uma ideologia que reduz a experiência ao necessário para formação do pensamento unidimensional e, conseqüentemente, para a manutenção da produção e do consumo. Os indivíduos introjetam a racionalidade do sistema, que o autor chama de racionalidade técnica. Tal racionalidade é necessária para a reprodução da ordem dominante de maneira acrítica, em maior ou menor grau, ou seja, enquanto os indivíduos lutam pela existência, não percebem a introjeção das diferentes formas de dominação e controle social, em meio à promessa de felicidade pelo consumo. Assim, a crítica negativa perde a sua eficácia enquanto oposição.

No caso, a ideologia do sistema se naturaliza nas rotinas e tende a eliminar a crítica, tornando os indivíduos prontos para a mimese e a reprodução dos seus pressupostos, além de essa engenharia social estar voltada para restringir as experiências sensoriais dos indivíduos ao que importa para a manutenção da ordem. Devemos considerar que Marcuse foi o pensador da grande recusa em relação a este modo de produção e ao seu projeto societário.

O capitalismo criou uma sociedade totalitária, cuja cultura repressiva determina como os indivíduos devem pensar, agir e sentir, em que “toda contradição parece irracional e toda oposição, impossível” (Marcuse, 2015, p. 48). Atualmente, o projeto societário neoliberal tem uma inclinação pela dominação e por formas de controle social tecnológicas

para sustentar o capitalismo, enquanto única forma possível de florescimento humano, que tende a inviabilizar quaisquer outras alternativas históricas de projeto societário. O horizonte de possibilidades fica reduzido pela experiência que o sistema impõe, absorvendo e anulando as ideias opositoras antes mesmo de serem plenamente concebidas. Esse é o principal aspecto de uma sociedade unidimensional, que luta enquanto sociedade histórica para a conservação dos seus valores e manutenção da ordem vigente, o que, em grande medida, depende das instituições para formar o pensamento unidimensional, um pensamento positivo acerca do sistema que os indivíduos devem introjetar e reproduzir.

Sendo assim, a sociedade capitalista modela os indivíduos por meio da repressão e da sublimação, procurando homogeneizar e padronizar as condutas individuais a partir de uma engenharia social vinculada a um consistente processo ideológico voltado para transformar a racionalidade humana em racionalidade tecnológica e, esta última, em racionalidade política (Soares, 2019). A unidimensionalidade envolve estreitamente a transformação da racionalidade humana em racionalidade tecnológica e, esta última, em racionalidade política. Nesse aspecto, tal sociedade é totalitária, pois abrange todas as dimensões da vida humana - econômica, social, cultural etc. O foco é neutralizar a crítica e a oposição por meio da absorção dos indivíduos pela racionalidade técnica que, por sua vez, gera padrões de individualidade afeitos ao sistema para obter como resultado a “efetiva doutrinação livremente aceita” (Marcuse, 2015, p. 72). Estes se tornam os consumidores passivos da distribuição em massa de mercadorias.

Nesse cenário, a técnica e a tecnologia se fundem em um ambiente político de dominação para forjar nos indivíduos uma racionalidade tecnológica que serve ao aparato, isto é, “essa racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (Marcuse, 1999, p. 71). O aparato ao qual o autor se refere é o aparato tecnológico, que transformou a racionalidade individual em racionalidade tecnológica,

que está em estreita relação com o controle da natureza como forma de conduzir à dominação dos indivíduos.

Sabidamente, o controle da natureza é uma necessidade para o desenvolvimento do processo civilizatório, mas nas sociedades capitalistas as demandas sociais têm decorrido do desenvolvimento técnico, científico e econômico para justificar e intensificar o seu próprio poder sobre os indivíduos. A conquista da natureza pela técnica rapidamente se seguiu a conquista científica dos indivíduos pelo aparato tecnológico, cujos espaços da vida foram invadidos para conquistá-los tecnologicamente. (Soares, 2019, p. 251).

Ao invadir todas as esferas da vida, a unidimensionalidade do sistema corrobora para que a racionalidade tecnológica se transforme em racionalidade política que, uma vez introjetada, suplanta o pensamento negativo e instrumentaliza a razão para a eficiência produtiva e potencialização do pensamento positivo, de modo que a reflexão crítica se arvora como possibilidade que precisa ser combatida. Notadamente, o conservadorismo passa a ganhar espaço nesse contexto, pois à medida que os indivíduos “correspondem à racionalidade dada, pensamento e comportamento expressam a falsa consciência, respondendo e contribuindo para a preservação de uma falsa ordem dos fatos” (Marcuse, 2015, p. 154), embora tudo pareça coeso. Atrelado à falsa consciência está o comportamento unidimensional forjado por um discurso que restringe a experiência ao necessário para a reprodução do sistema.

Para Marcuse, a sociedade unidimensional é um todo repressivo que transforma a liberdade em um poderoso instrumento de dominação, fazendo com que os indivíduos respondam ao instituído em maior ou menor grau.

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensional*, no qual as ideias, aspirações e objetivos que, por seu conteúdo, transcendem o universo estabelecido do discurso e da ação, são ou repelidos ou reduzidos aos termos desse universo. Eles são redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa. (Marcuse, 2015, p. 50).

Pelo excerto, depreende-se a ideia de que os indivíduos precisam adotar a racionalidade do sistema e ter um comportamento unidimensional em prol da cristalização e preponderância da eficiência

produtiva em uma sociedade que testemunha a ascensão da técnica e da tecnologia. O discurso está voltado para a unidimensionalidade, visto que a “sua linguagem testemunha a identificação e a unificação, a promoção sistemática do pensar e fazer positivos, o ataque orquestrado a noções transcendentais e críticas” (Marcuse, 2015, p. 108).

A crítica vai sendo minada e destituída da sua função negativa, dando lugar ao controle no tecido social. Assim, “em relação ao universo estabelecido de discurso e comportamento, a não-contradição e a não-transcendência são o denominador comum” (Marcuse, 2015, p. 172).

O estado de conformismo e aceitação do existente, diametralmente oposto ao pensamento dialético que se espera em uma sociedade saudável, que afirma a consciência crítica dos fatores e condições que a determinam, funde-se ao universo do consumo e dos comportamentos padronizados para a manutenção desse aspecto, fazendo com que a “independência de pensamento, autonomia e o direito de oposição política sejam privados de sua função essencialmente crítica [...]” (Marcuse, 2015, p. 41).

Considerando o exposto até aqui e transpondo o raciocínio marcuseano para tessitura cívico-militar empreendida nas escolas públicas, frequentadas em sua maioria pelos filhos da classe trabalhadora, compreende-se que esta se manifesta como um catalizador na produção da unidimensionalidade de pensamento, de modo a dissolver o pensamento crítico pela repressão e inviabilizar a autonomia da consciência dos estudantes que são expostos a sua dinâmica. “Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica retrocedem ante a designação e imitação. Elementos mágicos, autoritários e ritualísticos permeiam a fala e a linguagem” (Marcuse, 2015, p. 108). O processo de repressão é perpetrado a olhos vistos nas escolas militarizadas, com vistas na introjeção dos valores necessários à reprodução, de forma que em todos os espaços da escola a violência simbólica aparece sorrateiramente.

Diante da literatura que discute o tema, observa-se que a militarização das escolas visa estabelecer o firme controle sobre os estudantes e, para tanto, utiliza métodos que reforçam as características disciplinares, a obediência e a submissão, tal como

subscrito na seção seguinte, em que se expõe as características da militarização em estreita relação com a ideologia dominante e seu avanço sobre o campo educacional.

IDEOLOGIA NEOLIBERAL E CONSERVADORISMO DE EXTREMA DIREITA: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO ESTRATÉGIA DE DOMINAÇÃO

Entendemos que a militarização encontrou um campo de ação na Educação Básica - em um momento decisivo no desenvolvimento da infância à adolescência - para introjetar os processos repressivos e estabelecer as bases para o pensamento unidimensional, que visa fortalecer o projeto societário neoliberal e atender aos interesses econômicos e políticos das elites dominantes, que já são “[...] sistematicamente promovidos pelos técnicos da política e seus provedores de informação de massa” (Marcuse, 2015, p. 51), mas com uma ideologia que deixa a mostra as intenções da extrema direita. Não se almeja necessariamente para os estudantes o ingresso na carreira militar, mas sim a universalização de um perfil comportamental que se destina a atender aos interesses de uma classe social específica, introjetando nesse segmento social atitudes como civismo, hierarquia, apelo à ordem e à disciplina por meio de treinamentos e rotinas, a fim de instaurar um processo gradual de dominação e doutrinação, que se funde à visão conservadora da extrema direita militarizada com o projeto societário neoliberal. Existe, portanto, um alinhamento entre a militarização e as políticas neoliberais para a educação.

No Brasil, conforme o Censo escolar 2024, a Educação Básica atendia 47,1 milhões de estudantes, destes 37,6 milhões estudavam na rede pública, que corresponde a 79,8% de todos os estudantes do país

Mais de 215 mil estabelecimentos de ensino de educação básica participaram da pesquisa, entre os quais 179 mil eram escolas ativas, que informaram aproximadamente 47,1 milhões de matrículas de escolarização, distribuídas em cerca de 2,2 milhões de turmas com 2,4 milhões de docentes em sala de aula (BRASIL, 2024, p. 13).

Este contingente, desde a ascensão da extrema direita ao poder, tem justificado a iniciativa de inserir uma doutrina militarizada nas

escolas, com mecanismos de atuação próprios e motivações sociais e políticas para atender aos interesses específicos tanto das elites quanto da própria extrema direita para a manutenção do poder.

Em princípio vale distinguir entre militarização das escolas e escolas militares. As escolas militarizadas – as cívico-militares - embora tenham a sua rotina militarizada, são geridas pelas secretarias municipais e estaduais, enquanto as escolas militares são escolas geridas pelos militares e, portanto, possuem quase a mesma rotina dos quartéis, com funções e perfis bem definidos e dos estudantes que atendem aos comandos militares e andam fardados. No que tange às escolas militarizadas, houve a “adoção de um conjunto de práticas e concepções características do ambiente militar em contextos que não têm o militarismo como referência, como é o caso das escolas públicas” (Queiroz, 2021, s/p), que inclui as duas escolas de Palmas-TO em que se realizaram as pesquisas.

Atualmente, o Ensino Médio no Estado do Tocantins possui 27 escolas com modelo militar, que são geridos pela Polícia Militar e Bombeiros, e 14 com modelo cívico-militar, em uma parceria entre Seduc e PMTO. A capital, Palmas, possui 03 com modelo militar e 03 com modelo cívico-militar. “O diferencial dessas unidades é que elas contam com direção e coordenação disciplinar da Polícia Militar e coordenação pedagógica e corpo docente da Seduc” (Santana Jr; Saturno, 2021, s/p). No Ensino Fundamental, a Capital conta com 06 escolas cívico-militares e parceria com as forças de Segurança Pública.

Se as escolas são civis e atendem ao público civil, que interesse estes espaços despertam nos militares? Talvez, para além da segurança, o interesse esteja na modelagem da consciência dos estudantes por meio da supressão da sua individualidade, do diálogo, da abstração e visão de mundo, para obter no revés uma homogeneização e uma padronização nas formas de pensar e agir. Se assim for, “o que está em evidência é a consolidação de um projeto de escola que carrega em suas entranhas o treinamento, o esvaziamento da consciência do ser, o controle social, o esvaziamento político, histórico e cultural da educação (Mascarenhas; Monteiro; Moreira, 2022, p. 66).

A observação do ambiente escolar, nas duas escolas em comento, mostrou os reflexos dessa posição iminentemente política nas rotinas escolares e nas dinâmicas de aprendizagem dos estudantes a partir das características inseridas na educação pública, sobretudo a intenção deliberada dos entes públicos em consolidar uma versão de projeto societário sectário, doutrinador, conservador e antidemocrático nas escolas, com a intenção de formar corpos disciplinados e obedientes.

Portanto, o artifício da doutrinação militar, desde a mais tenra idade, fundamenta-se em uma postura ideológica do Estado, sobretudo do governo Bolsonaro (2018-2022), que desde a aprovação do Pécim, indicava determinados fins para a educação pública. O discurso para a inserção da Segurança Pública como pilar da educação da classe trabalhadora vai ao encontro de uma suposta “preocupação dos pais com a violência escolar” e o combate à indisciplina, associada à veiculação midiática constante de “uma decadência do ensino público” em função de uma pretensa “ideologia radical” propagada pelos professores nas escolas, a chamada “ideologia de gênero” e o chamado “marxismo cultural”, por exemplo. Há ainda o reforço ao mito de que nas escolas que adotaram o sistema cívico-militar a qualidade do ensino melhora, o que não possui qualquer fundamentação.

No entanto, a construção imaginária que as escolas cívico-militares postam ante os filhos das classes menos favorecidas afirma-se no discurso da Segurança Pública para tranquilizar os pais, ao mesmo tempo em que obscurece a mão oculta das elites e a ideologia para a dominação social, que efetivamente se beneficiam desse contexto.

A ideologia é o exercício da dominação social e política por meio das ideias. Não é um ideário, mas o conjunto de ideias da classe dominante de uma sociedade e que não se apresenta como tal, e sim oculta essa particularidade, apresentando-se como se valesse para todas as classes sociais (Chauí, 2013, p. 126).

O principal aspecto ideológico se revela na salvaguarda de entidades estranhas a educação, como é o caso da Segurança Pública, atrelado aos interesses mercantis para a formação de mão de obra, que vai ao encontro dos interesses das elites conservadoras e reacionárias carentes de valores repressivos sobre as classes subalternas,

produzindo um reflexo nas massas a partir dos meios de comunicação e das redes sociais. As consequências disso puderam ser observadas com mais intensidade no período de 2018 a 2022, quando o governo Bolsonaro incentivou as ideologias autoritárias e apoiou os interesses econômicos e políticos escusos aos fins educacionais, que ganharam força nas redes sociais contra a educação pública em seus vários níveis – da Educação Básica ao Ensino Superior –, com sintomas de profundo desprezo à democracia e aos preceitos constitucionais. Durante o período vimos avançar os “intentos neofascistas da guerra cultural, de ruptura institucional e do extremo neoliberalismo do governo Bolsonaro” (Leher, 2023, p. 215). Escolas e Universidades públicas, bem como professores e estudantes, sofreram ataques por parte deste governo autocrático que preferiu estabelecer uma guerra cultural ao invés de contribuir com a melhoria da educação.

No caso, esse regime de natureza autoritária e autocrática forjou a militarização com a benevolente missão de ofertar segurança para as crianças e adolescentes e de “melhorar a educação”, fazendo crer que precisa salvar a sociedade de um inimigo maléfico que se encontra infiltrado nas escolas contra a pauta dos valores. Observa-se que há um conjunto de ideias coesas, isto é, há uma ideologia, que foi amplamente disseminada nas redes sociais durante o Governo Bolsonaro, e que continua sendo disseminado nas escolas que adotaram o regime e expõe os seus símbolos e signos no cotidiano escolar, nas paredes das escolas, no uniforme dos estudantes para manter vivo um imaginário.

Amparados em um discurso que visa incutir no imaginário popular a perspectiva da falência da escola pública, como tradicionalmente concebida, no que se refere a qualidade do ensino ofertado, segurança e formatação moral dos estudantes, a agenda das escolas cívico-militares fundamenta o seu ordenamento ideológico em uma perspectiva notadamente neoliberal. Tal como salienta Laval (2021, p. 4), no prefácio do livro intitulado “Contra a miséria neoliberal”, refere-se a “um certo tipo de governo de indivíduos, que, por sua vez, exige um certo exercício de poder por meio de um Estado forte, autoritário, por vezes violento, que visa uma nova articulação entre as esferas pública e privada”.

Durante o governo Bolsonaro, houve um expressivo esforço para concretizar essa realidade a partir do Pecim, como um marco decisório no empenho de submeter toda a Educação Básica pública ao modelo cívico-militar. Lembrando que a conversão de escolas públicas civis em escolas públicas militarizadas é um fenômeno recente, que ocorre no país de forma regionalizada, desde os anos de 1990, estabelecendo-se em um regime político-democrático por entidades governamentais alinhadas às pautas conservadoras, tornando-se política educacional de estado, com mais intensidade a partir de 2019, sob o amparo desse governo, de base ultraconservadora e autocrática. Estava estabelecido em seus princípios o seguinte: “gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos, fortalecimento de valores humanos e cívicos e a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” (Pecim, 2019, p.1). Embora o programa tenha sido extinto em 2023 e não mais constitua um interesse de Estado, o seu efetivo impacto nas escolas continua como marca da extrema direita em diferentes estados da federação, sobretudo por se tratar de uma pauta de interesse das elites políticas neoliberais e que apoiam esse projeto societário conservador para a manutenção do *status quo*. Para essa elite, apoiada pela classe média, é importante a manutenção dos seus próprios interesses que se estabelece por meio de “um modo de pensar e atuar no mundo que redefine vocabulários, empobrece a linguagem, demoniza culturas políticas, modifica hábitos cidadãos, relativiza direitos fundamentais e inviabiliza práticas democráticas” (Casara, 2021, p. 73).

Então, muitas escolas permaneceram com o espaço militarizado frequentado cotidianamente por militares fardados e houve um avanço da militarização, tendo em vista que até agosto de 2024 contava-se, pelo menos, 569 unidades em todo país, dado este que contempla apenas as escolas em que atuam policiais militares ou bombeiros em que não há reserva de matrículas para filhos de servidores (Alfano, 2024). Segundo Alves, Santos e Bordin (2023), este número pode passar de mil escolas se forem incluídas aquelas que possuem reserva de vagas, atuação de outras forças de segurança como Guardas Metropolitanas, Polícia Rodoviária Federal, bem como aquelas unidades criadas pelas

prefeituras. “Segundo levantamento realizado pelo pesquisador Fernando Cássio, da Universidade de São Paulo (USP), o número de escolas militarizadas no Brasil cresceu quase 30 vezes de 2014 a 2026, nos âmbitos estadual e municipal, chegando, neste ano, a 1.389 unidades em todo o País.”⁴⁵

Em 2026, o estado de São Paulo iniciou o ano letivo com 100 escolas cívico-militares, distribuídas em 89 municípios selecionados, com aprovação do Governo de Tarcísio de Freitas. Tal “programa foi instituído pela Lei Complementar nº 1.398/2024, com previsão de gastos de R\$ 7,2 milhões para pagamento de policiais militares” (Patriarca, 2026, s/p), sobretudo da reserva para atuarem como monitores para a promoção dos valores cívico-militares.

Dessa perspectiva, observa-se que as escolas cívico-militares interessam do ponto de vista financeiro, sobretudo, ao projeto societário neoliberal para o controle e a manutenção da vida social por meio da subserviência irrestrita da classe trabalhadora, que tem seus filhos doutrinados pela pedagogia do quartel, cerceando o livre desenvolvimento crítico, enquanto cultiva a perspectiva meritocrática, atrelada aos valores morais essencialmente conservadores e a obediência hierárquica. Essa educação tem como horizonte a homogeneização dos indivíduos a fim de perpetuar a sua sujeição às elites dominantes. Trata-se, portanto, de uma ideologia usada “para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (Chauí, 2004, p. 33).

De fato, o que está posto por este mecanismo é um sistema em que os estudantes introjetam a ordem dominante e estejam inteiramente absorvidos pela sua ideologia e, assim, percebam-se como uma indistinguível parte desse todo repressivo, o que desfigura integralmente o plácido de uma educação democrática, inviabilizando a formação humanista e emancipadora.

Na tessitura autoritária, conservadora e neoliberal do cenário brasileiro, vai se alimentando um sentimento de desapego pela democracia; um projeto bem-sucedido da extrema direita no

⁴⁵ Disponível em: <https://causaoperaria.org.br/2026/escolas-militares-crescem-30-vezes-em-12-anos/>

âmbito escolar, através de um modelo de educação centrado no autoritarismo e na militarização das escolas, que alimenta a *desdemocratização* do ensino público. Estamos diante de um contexto que potencializa duplamente esse evento, através de aspirações neoliberais nas agendas educativas e a militarização das escolas públicas. (Mascarenhas; Goulart, 2023, p. 35).

O que se depreende do excerto é que a Educação Básica pública se torna uma refém do projeto de militarização. O Pecim, mesmo que extinto, perpetua-se em muitas escolas cívico militares do país, enquanto autoproclamado salvador da educação pública brasileira, contra a violência escolar e as “indesejáveis ideologias radicais que atacam as pautas de costumes”, estabelecendo-se como um paradigma de promoção das diretrizes neoliberais sobre a agenda educativa por meio do conservadorismo e do autoritarismo.

As consequências ficam expostas e não raro há reportagens veiculadas nas redes sociais sobre a violência militarizada nas escolas, sobre professores cerceados no exercício da prática pedagógica, sobre a invasão da escola por pais enraivecidos e ideologizados pelas tortas perspectivas educacionais disseminadas (nas mesmas redes sociais) por indivíduos que defendem os interesses da extrema direita.

Os reflexos de uma educação cívico militar assim dispensada aparecem no cotidiano escolar - a disciplina rígida, o controle, as exigências por resultados e a equiparação entre uma melhor performance escolar e as características individuais dos estudantes etc. -, fomentam uma lógica que promove os interesses políticos de determinados grupos, as relações unilaterais, preserva a moral heterônoma, mas por meio da coerção consumada no proselitismo e na bem-sucedida conversão ideológica dos estudantes às premissas neoliberais inerentes ao militarismo, além de arvorar-se em elemento peremptório em prol da assimilação da rigidez militar como componente essencial da identidade estudantil, ferindo de morte o princípio de educação democrática.

Destaca-se nesse ponto da argumentação, que o conceito de ideologia da filósofa Marilena Chauí faz todo o sentido, quando o que se quer com a militarização das escolas é introjetar uma maneira específica de pensar e sentir conforme quer o sistema implantado.

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes [...] (Chauí, 2013, p. 117).

Vivemos em uma sociedade em que a hegemonia de um grupo social dominante – a burguesia⁴⁶ – estabelece o modelo educacional para os filhos da classe trabalhadora, que parece estar primariamente voltado para a reprodução da força de trabalho, mas sem que eles (os próprios trabalhadores) percebam a ideologia que cerca os processos de formação escolares. A fórmula se intensifica nas instituições que incorporaram a educação cívico-militar e seus métodos de dominação, ou seja, não parece haver percepção de que “esse modelo exerça uma influência determinante sobre a conduta e a subjetividade dos indivíduos” (Barros; Silva, 2023), mas a violência é invisível aos olhos. Os discursos ideológicos alienantes conferem elaborado código de intercomunicação, carregado de normas, princípios, valores e simbologias que podem condicionar os corpos e as mentes dos estudantes pela sujeição a regulamentos diversos. Esse universo, inicialmente, concebido nos quartéis compreende a rotina militar e, uma vez estendidos à educação pública, tão somente à educação pública, evidencia a sua utilização para fins políticos.

Então, a pergunta que se faz é sobre a extensão desses fins no processo formativo dos estudantes, isto é, se a escola militarizada tem mesmo o escopo de introjetar as determinações históricas por meio da repressão, interferindo no livre desenvolvimento das faculdades humanas para fortalecer o pensamento unidimensional e, portanto, respaldar a ideologia dominante.

⁴⁶ Para Marcuse (Marcuse, 2015, p. 119), “a burguesia é o sujeito do progresso técnico, da libertação, da conquista da natureza, da criação da riqueza social, e a perversão e destruição dessas realizações”. Então, dialeticamente, o progresso técnico pode tanto emancipar quanto levar a dominação por parte da burguesia.

Nas palavras de Marcuse, “introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelo qual um Eu (Ego) transpõe o ‘exterior’ para o ‘interior’, [...] uma dimensão interior distinta das exigências externas e mesmo contrárias a elas [...]” (Marcuse, 2015, p. 48), ou seja, um espaço que se caracteriza pelo livre desenvolvimento das faculdades humanas e que tem sido invadido pelas determinações externas – pela repressão do modo de produção capitalista –, que interferem diretamente na racionalidade.

Daí a necessidade de compreender os argumentos pelos quais uma educação militarizada seria tão atraente às elites neoliberais e aquela classe média afeita aos discursos políticos da extrema direita. O pressuposto é que a introjeção da ordem dominante pelos estudantes, além de reduzir a autonomia intelectual, despotencializa ou até inviabiliza a crítica negativa.

Parece que a militarização das escolas segue esse pressuposto, visando um aspecto fundamental, a saber, formar indivíduos submissos até que “os múltiplos processos de introjeção pareçam estar cristalizados em reações quase mecânicas” (Marcuse, 2015, p. 48). Assim, o pensamento unidimensional pode ser mimetizado com discursos coesos a ponto de os indivíduos passarem a reproduzir e a compartilhar valores condizentes com a manutenção do próprio sistema, aceitando de bom grado a repressão.

AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES EM PALMAS: CONSEQUÊNCIAS DA INVASÃO DO CAMPO EDUCACIONAL PELA SEGURANÇA PÚBLICA

“Escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa” (Anísio Teixeira, 2006, p. 267).

Como já salientado nas seções anteriores, a invasão do campo educacional pela Segurança Pública permite a instauração de normas, princípios e a organização das próprias corporações nas escolas como um processo pedagógico disciplinar, condição que tende a alterar o funcionamento das rotinas escolares e desidratar a autoridade e a autonomia das equipes docentes e gestoras devidamente qualificadas e legitimamente empossadas. O processo de militarização das escolas

públicas interfere diretamente no seu funcionamento habitual, de modo que a *praxe* do militarismo passa a prevalecer nas instituições onde se instalaram.

O objetivo dessa seção é mostrar que há um conjunto de signos ideológicos, meritocráticos e hierárquicos que ressignificam as rotinas escolares e estabelecem um tipo de construção social sedimentada em bases ideológicas e normativas impostas pelo ordenamento cívico-militar, produzindo como consequência a mimese a título de reprodução pelos estudantes e submissão de todos os sujeitos que frequentam as escolas públicas. Frente a essa realidade, as práticas pedagógicas estão se adaptando à rotina e forçando os estudantes a responderem a uma estruturação gregária que modela o comportamento, como pudemos acompanhar durante a atuação dos pesquisadores no PRP e no PIBID, durante os anos de 2023 a 2025, em duas escolas localizadas no Plano Diretor Norte do Município de Palmas-TO. A ideia parece ser esta: modelar os filhos da classe trabalhadora à obediência, com novos hábitos e pensamento unidimensional.

Metodologicamente, para além dos referenciais bibliográficos já evidenciados, utilizamos a descrição etnográfica como aporte fundamental para a coleta de dados, fundamentalmente, para descrever os espaços escolares militarizados. A “etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (Mattos, 2011, p. 54).

Observamos ao longo das atividades desenvolvidas na escola as contradições evidentes entre o espaço escolar de liberdade, de ludicidade, de convivência com a diversidade, de criatividade e da consecução dos fins da educação, que é a formação de cidadãos críticos e autônomos etc., com uma rotina em um ambiente de hierarquia, ordem, rigidez, disciplina e silenciamento, assim como nos quartéis, lugar em que não se aprende a questionar e sim, a obedecer.

Marchas, paradas, continências e obediência hierarquizada das relações no interior das unidades, que fomentam o medo por meio da constante vigilância, repressão e punição, que exigem o controle dos corpos dos estudantes e unidimensionalizam os comportamentos, as

subjetividades, e os pensamentos etc., acabam por negar de modo flagrante a diversidade social, o direito à infância e a educação tal como a defendemos.

Figura 1 - Estudantes perfilados para a rotina diária de hastear as bandeiras do Brasil, do Estado e do Município.



Fonte: arquivo pessoal.

Os nomes das escolas não serão divulgados, bastando apenas a informação de que se trata de uma escola de Ensino Fundamental e uma escola de Ensino Médio. Quanto às fotos ilustrativas apresentadas, apenas a foto do hasteamento das bandeiras faz parte do arquivo pessoal, as restantes foram retiradas de *sites* públicos que podem ser visitados por qualquer pessoa, embora tenhamos exemplares que condizem exatamente com a descrição do ambiente escolar militarizado que, por sinal, na escola de Ensino fundamental é farto de símbolos militares em todos os espaços.

A ideologia da militarização traz consigo um aparato instrumental e simbólico, com imagens e linguagem própria nutrida por signos, ritos,

manifestadamente verticalizada e antidialógica, que constantemente militam contra o livre desenvolvimento humano. Sendo assim,

[...] na medida em que se caracteriza por uma construção de imagens ou uma construção imaginária com que fornece aos sujeitos sociais e políticos um espaço de ação, deve necessariamente fornecer, além do *corpus* de representações coerentes para explicar o real, um *corpus* de normas coerentes para orientar a prática, isto é, de regras corretas para a ação (Chauí, 2013, p. 126).

Sendo assim, a compulsória e constante exposição dos estudantes ao cotidiano de culto a símbolos nacionais e rígidos regimentos internos se caracterizam como condicionamentos determinados pela disciplina, pelos uniformes (fardas), cabelos cortados e presos (casos das estudantes), ordem e limpeza das instalações físicas e das salas de aula etc., produzem como efeito a dominação do corpo e do comportamento, que rompe com o comportamento natural da infância e da juventude. Contraditoriamente, estabelecem artificialmente a ideia de pertencimento, sobretudo quando os estudantes são designados como auxiliares na fiscalização da disciplina e atuam como agentes de repressão entre os seus pares, estimulando a desagregação e desconfiança entre eles.

A presença do distintivo escolar nas faixas braçais utilizadas por alguns estudantes, também indica prestígio e distinção hierárquica, de modo que os estudantes que se comprometam integralmente com a ideologia aplicada e atendam aos requisitos máximos de subordinação ao regime, possam ter o privilégio de ostentar orgulhosamente a insígnia, tornando-se aptos a reprodução dos mecanismos de controle aos quais se encontram submetidos. Sob a designação de “braçais”, esses estudantes são incumbidos da fiscalização dos demais colegas, no que concerne ao comportamento, a disciplina, a obediência e o respeito às normas litúrgicas instauradas na instituição de ensino. Estes braçais são diligentemente escrutinados e quaisquer infrações ou atos de inadequação são prontamente delatados aos monitores ou mesmo a equipe diretiva da unidade. Agora esses “xerifes” fazem parte do processo produtivo do ambiente escolar e a sua atuação se tornou indispensável para a manutenção da disciplina e da ordem. Assim, após ser selecionado o estudante aspirante a fiscal de turma passa por um

curso de formação, que segundo consta em matéria publicada pela Folha Capital (2024), dão conta dos seguintes objetivos gerais: 1) ser exemplo de boa conduta para os outros estudantes; 2) responsabilizar-se pela disciplina escolar para manter o desempenho pedagógico; 3) defender o nome da escola; 4) motivar os outros estudantes sobre a importância das relações sociais dentro daquele modelo. A ideia seria a seguinte:

[...] fazer dos participantes exemplos de boa conduta aos demais alunos, manter a disciplina na escola visando a melhoria do desempenho pedagógico, formar um grupo íntegro que honre e defenda o bom nome da escola, desenvolver nos participantes habilidades para motivar os demais alunos e internalizar a importância do desenvolvimento de relações interpessoais. (Folha Capital, 2024, s/p).

Devidamente doutrinado e absorvido pelo sistema, tendo passado por um processo de introjeção massivo que agora o ressignificou como membro da unidade escolar, o estudante fiscal passa a se distinguir dos demais, exhibe faustosamente em seu braço o signo máximo da instituição, possui uniforme distinto, que em nada se assemelha as vestimentas dos demais colegas, mas que reproduz precisamente o fardamento oficial utilizado pela força de segurança.

A cerimônia de outorga que lhes confere o título de fiscais da escola, seus recursos imagéticos, bem como a indumentária que os aparta verticalmente dos demais, podem ser constatados em rito, como mostrado a seguir, em foto pública retirada da Folha Capital.

Figura 2 - Formatura do curso de formação de fiscais para atuar na escola



Fonte: Folha Capital (2024)

Tais figuras militarizadas ideologicamente, agora devidamente assimilados, estão aptos a serem vigilantes da ordem e mantenedores do cânon a que estão submetidos. Daí por diante, a pedagogia do quartel explicita o que todos os estudantes precisam saber - que qualquer um pode sofrer repressões de forma sumária por não se adaptar ou cometer faltas disciplinares consideradas graves, em que a natureza de tal gravidade e dosimetria da penitência exarada, fica exclusivamente restrita ao critério do coordenador militar. Na entrada de uma das escolas tem uma haste de metal na entrada escrita o seguinte: “aluno atrasado: sala da PRF). Não é possível mensurar os danos que isso provoca na cabeça de uma criança e nem se ela se sente como uma infratora, mas tal método tende a “formar uma massa acrítica de estudantes, pautado mais pelo medo que pelo respeito” (Benevides; Soares, 2020, p. 318).

Observamos essas características nas duas escolas de Palmas, a saber, a disseminação de uma ideologia que impõe uma espécie de pânico moral e de cultura do medo, respaldados pela repressão e pela vigilância constante para obter em troca a obediência e a submissão, momentos em que se pode verificar um processo em curso de homogeneização dos indivíduos.

Trata-se de uma ingerência sistematizada da Segurança Pública sobre a Educação, cujos condicionamentos sobre os estudantes acabam por fazê-los internalizar e aceitar os valores, as exigências e as normas a que estão constantemente submetidos, adotando tais padrões que são reproduzidos e perpetuados dentro do ambiente escolar, incapacitando-os, muitas vezes, de fazer oposição, de pensar criticamente e de contemplar alternativas, devido a supressão do pensamento negativo. “Nesse processo, a dimensão interior da mente, na qual a oposição ao *status quo* pode se enraizar, é reduzida” (Marcuse, 2015, p. 49).

Dessa perspectiva, fica visível os processos de introjeção que condicionam a mente e o corpo, embora a dominação opere de forma sutil e eficaz, com destaque para a eficiência da introjeção inconsciente de crenças e preceitos externos que são impostos por meio da supressão direta de sentimentos e pensamentos, o que não pode ser fato ignorado.

A transferência das exigências externas para a interna por meio da repressão (Marcuse, 2015) tem como resultado a supressão da individualidade e um estudante tende a deixar de ser ele mesmo para se tornar o que se exige para o seu corpo e pensamento.

O modo de pensar e agir desejado, após a introjeção da rotina, não intenciona o desenvolvimento humano integral, livre e emancipado, ao contrário, busca-se a naturalização do pensamento unidimensional e “as redefinições são falsificações que, imposta pelos poderes constituídos, servem para transformar a falsidade em verdade” (Marcuse, 2015, p. 118).

Da mesma forma, essa “abordagem das questões relacionadas à infância convida as crianças a imitarem os comportamentos e a

linguagem daqueles que supostamente lideram a sociedade” (Cechinel; Mueller, 2023, p. 245).

A linguagem operacionalizada da doutrina militar se consolida firmemente no ambiente escolar, de modo a produzir interações miméticas entre os estudantes, que passam a reverenciar no cotidiano escolar as condutas marciais dos agentes beleguins que atuam nas escolas, tal como exemplificado a seguir, com uma foto pública retirada do próprio *facebook* da escola.

Figura 3 - Estudante mimetizando policiais.



Fonte: *Facebook* da escola.

Nesse processo constante de doutrinação por meio das diferentes linguagens - via signos imagéticos e rituais de culto e respeito a símbolos nacionais e a personalidades hierarquicamente superiores -, estabelece-se um processo de dominação dos estudantes dentro de uma lógica de poder repressivo que se manifesta por meio da exigência de submissão. Incorporados a esse processo contínuo e privados do contraditório, tem-se esvaziado a dimensão interior da mente em que a oposição pode se estabelecer. Em suma, “a perda dessa dimensão, na

qual habita o poder do pensamento negativo – o poder crítico da Razão – é a contraparte ideológica do próprio processo material [...]” (Marcuse (2015, p. 49), pela qual a militarização silencia e se apropria. Assim, a razão passa a ser ressignificada pela subordinação e êxito em sua doutrina e o projeto de militarização escolar segue em seu itinerário de alienação estudantil.

Por meio dessa linguagem ordinal estabelecida quase que exclusivamente por meio de comandos bravios e pouco dialógicos, explicitam-se as diretrizes a serem imediatamente acatadas, estabelecendo um modo de linguagem ritual-autoritária que “controla reduzindo as formas e os símbolos linguísticos de reflexão, abstração, desenvolvimento, contradição [...]” (Marcuse, 2015, p. 121).

Vale destacar que a linguagem da militarização se apoia fundamentalmente nos recursos imagéticos para gerar os condicionamentos necessários à reprodução da ordem, em que os estudantes são constantemente expostos a exigência por respeito, disciplina e veneração ritualística rotineira.

A seguir, o emblema oficial de uma das escolas foi alterado. Antes traziam os elementos que faziam referência ao município, como suas cores e brasão municipal, que foram substituídos por uma insígnia estilizada da Polícia Rodoviária Federal (PRF).

Figura 4 – A insígnia traz no centro, no cordão azul, o nome da escola (que escondemos), seguido da força de segurança



Fonte: *Instagram* da Escola.

Com o objetivo de estabelecer uma firme aderência e pertencimento, os militares creem que os estudantes devem reconhecer e reproduzir esses elementos em sua rotina. Estes símbolos não se reduzem apenas aos de cunho cívico oficial (bandeira nacional ou do estado e do município), mas sobretudo aos que servem para identificar a força de segurança que atua na escola.

O símbolo da PRF também adorna os uniformes dos estudantes, as flamulas cerimoniais, as bandeiras, as braçadeiras, além de serem reproduzidas a exaustão por meio de projeção como pano de fundo no auditório da escola, em eventos que contam com a presença dos estudantes e dos pais. Tudo vira um consumo repressivo, a despeito de as crianças e adolescentes exibirem as insígnias com certo orgulho para os pais, mas sem a noção exata dos processos de introjeção da ideologia que cerca os símbolos em tempos de polarização política. Verifica-se, nesse ponto, a alienação dos estudantes e a eficiência da introjeção com o seu poder repressivo.

A eficiência do sistema enfraquece a capacidade do indivíduo reconhecer que esse sistema só contém fatos que expressam o poder repressivo do todo. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam suas vidas, não é por que eles estabelecem a lei das coisas, mas porque eles a aceitam – não com uma lei da física, mas enquanto lei de sua sociedade (Marcuse, 2015, p. 49).

A aceitação pelos estudantes da repressão que molda as suas vidas mostra a incapacidade de oposição e que eles foram absorvidos por sua consciência alienada, “reconhecendo” que a doutrinação faz parte de suas vidas, ou seja, que reproduzir o sistema repressivo é normal. Tal sociedade, “com sua imediatez e seu estilo direto impede o pensamento conceitual: assim, impede o pensamento” (Marcuse, 2015, p. 115).

Os estudantes passam a se identificar com a realidade que lhes é imposta e encontram nela a sua própria satisfação e desenvolvimento, tal como previsto em qualquer programa doutrinário, como é o caso do programa cívico-militar. Assim, aos filhos das classes trabalhadoras fica reservada a perversa lógica meritocrática e hierarquizada, o ajustamento em detrimento do livre pensar crítico e reflexivo.

De maneira incontroversa, a nova ordem social imposta pela extrema direita no país impõe aos poderes instituídos uma falsa

democracia, que revestida de autoritarismo e pressupostos antidemocráticos se faz passar por verdade aos olhos de milhares de brasileiros ideologizados pelas redes sociais. “Se os fundamentos da democracia são harmoniosamente abolidos na democracia, então os velhos conceitos históricos são invalidados pelas atuais redefinições operacionais” (Marcuse, 2015, p. 118).

Chega-se ao ponto em que se observa o itinerário cívico-militar na escola como algo articulado ideologicamente em favor do controle social eficiente, convertendo os indivíduos em prol das determinações históricas do capitalismo, ou seja, para atender ao projeto societário neoliberal, como proposta de redefinição operacional da Educação Básica no país. Conseqüentemente, o que se verifica é uma tentativa de fazer com que a educação pública sirva a uma única perspectiva de valor - a do capital - com vistas na manutenção dos interesses das classes dominantes, em que os filhos da classe trabalhadora, em fase puerícia, passam pela rigidez doutrinária da escola cívico-militar, cristalizando em seu aparelho psíquico estas noções características do pensamento unidimensional, hierarquizado, obediente e alheio.

Nas sociedades capitalistas a engenharia social se articula de forma totalizante com as instituições a fim de interferir, neutralizar e absorver toda oposição para inviabilizar a crítica e qualquer possível ação radical. O capitalismo, nesse sentido, apresenta-se como um modo de produção que se cristaliza pela introjeção de suas determinações históricas na subjetividade dos indivíduos, exigindo “um modo de pensamento e comportamento que é imune a qualquer racionalidade que não seja a racionalidade estabelecida” (Marcuse, 2015, p. 154). A repressão tem um papel determinante nesse aspecto e absorve os indivíduos com uma ideologia que, muitas vezes, torna-se palatável ao seu conservadorismo desesperado por segurança em um país que expõe profundas fissuras em função das desigualdades sociais.

Vimos que a ideologia cívico-militar engendra em suas práticas um conjunto sistemático de premissas que correspondem ao estabelecido pelo pensamento unidimensional, no sentido de reduzir a experiência sensorial dos indivíduos para obter no revés a introjeção do seu *modus*

operandi e a submissão. Para finalizar esta seção, o pensamento de Marcuse (2025, p. 231) é preciso:

A criação de necessidades repressivas desde há muito tem se tornado parte do trabalho socialmente necessário – necessário no sentido de que sem ele o modo de produção não poderia ser sustentado. Não são os problemas da psicologia nem os da estética que estão em jogo, mas sim a base material da dominação.

As elites estão ávidas pela manutenção do poder e do seu *status* dependendo, para tanto, de que o modo de produção capitalista se mantenha sustentado pelo labor barato da classe trabalhadora e de seus filhos que estão na escola para aprender a reproduzir a força de trabalho de forma submissa e obediente. A base material da dominação está em jogo e a militarização das escolas tem uma função essencial nessa equação. A ascensão da extrema direita ao poder tem evidenciado, em conformidade com o projeto societário neoliberal, uma nova necessidade, a saber, que precisam ser os agentes promotores do desmonte educacional para impor a sua ideologia autoritária com o apoio das elites dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação do modelo de organização escolar instituído pelo Pecim reverbera ainda hoje em diversos estabelecimentos de ensino público do país, mas com acompanhamento das atividades escolares por equipes inquestionavelmente alheias ao ambiente escolar – da Polícia Militar, Bombeiro, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal, Guarda Metropolitana etc. -, pessoas, muitas vezes armadas, que transitam dentro das escolas para impor as suas determinações, com seus símbolos e signos espalhados pelo ambiente. Desde a entrada até a saída da escola os estudantes vivem e convivem com a militarização, usam uniformes com insígnias e cantam o Hino Nacional e músicas militares, fazem apresentações rígidas, como se estivessem apresentando um pelotão, como se estivessem em um quartel, deixando evidente a pedagogia do quartel. Além disso, os filhos dos trabalhadores que frequentam as escolas públicas - crianças e adolescentes - estão

suscetíveis às figuras de autoridade dos agentes da Segurança Pública, como se fosse preciso reprimi-los em tempo integral. Elementos discordantes e protestos precisam ser cerceados sempre que se manifestarem, até que estejam permanentemente emudecidos e absorvidos pela ideologia.

Entendemos que a militarização encontrou um campo de ação na Educação Básica - em um momento decisivo no desenvolvimento da infância à adolescência - para introjetar os processos repressivos e estabelecer as bases para o pensamento unidimensional, que visa fortalecer o projeto societário neoliberal e atender aos interesses econômicos e políticos das elites dominantes.

Se a militarização das escolas prevalecer a homogeneização de corpos e das mentes pode pôr em risco não apenas a escola pública, mas a educação de forma bem mais ampla devido ao pensamento unidimensional, comprometendo formação humana e colocando em risco os próprios valores democráticos. Sendo assim, as escolas cívico-militares representam um retrocesso e seu modelo de atuação um escárnio a educação pública, em razão de sua gênese autoritária e dominadora com intenções escusas à educação.

A militarização das escolas constrói uma narrativa escorada no medo e na insegurança, mas não na educação. Este intento, que visiona demolir a Educação Básica como a conhecemos, é direcionado efusivamente ao controle de um estrato social bem delimitado, a classe trabalhadora, que encontra na escola pública sua única opção de acesso à educação formal. A esta população é que se destina o rígido ordenamento militarizado, que na mesma medida em que é abundantemente disposto de regulamentos norteadores da moral e da conduta servil, revela em seus meandros uma axiomática escassez de fundamentos dialéticos e emancipatórios, comprometendo-se, de modo decisivo, a interferir no livre desenvolvimento da pessoa humana e inviabilizar a promoção da consciência crítica dos estudantes.

Enfim, vimos ao longo da exposição que a rotina militarizada exige a submissão dos estudantes e, portanto, interfere no livre desenvolvimento humano ao introjetar uma ideologia para fins de dominação com interesses políticos escusos aos interesses

educacionais, a despeito de qualquer boa intenção que possa estar por trás disso. Uma escola não é um quartel e, portanto, os objetivos da educação não podem ser confundidos com ideologias, bem como os estudantes não podem ser tratados como soldados e os professores(as) não precisam estar vinculados à pedagogia do quartel. A escola deve ser um lugar de acolhimento em que floresce a diversidade, as diferenças, o diálogo, a emancipação, a liberdade expressão etc. para o bem da democracia.

No mais, agradecemos à Capes pelo apoio a iniciação à docência tanto no PRP quanto no Pibid, cuja participação foi essencial para a pesquisa e para a escrita deste artigo.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. De regras de quartéis a padrão estético: escolas cívico-militares são questionadas, mas ganham apoio popular. O Globo, Rio de Janeiro, 24 de outubro de 2024. Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/08/04/de-regras-de-quarteis-a-padrao-estetico-escolas-civico-militares-sao-questionadas-mas-ganham-apoio-popular.ghtml> Acesso em 20 mar 2026.

ALVES, Miriam Fábila; SANTOS, Catarina de Almeida; BORDIN, Marcelo. Militarização da Educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. *Revista Retratos da Escola*. V 17. Brasília/DF: Editora Leda Scheiber, 2023.

AMARAL, Daniela Patti; CASTRO, Marcela Moraes. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. V. 50. 2020.

BARROS, Afrânio; SILVA, Edileuza Fernandes. Implicações da militarização da gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal. *Revista Retratos da Escola*. V. 17. Editora: Leda Scheiber, Brasília/DF, 2023.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo, SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. *Nova Economia*. V. 30, nº.1, 2020.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico [recurso eletrônico]*. – Brasília/DF: Inep, 2025.

BRASIL. Decreto nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Câmara dos Deputados. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, 2019. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> Acesso em 10 jan 2026

CASARA, Rubens. *Contra a miséria neoliberal*. Editora, Autonomia Literária, 2021.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigues. A curricularização do “espetáculo” na nova Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*. V. 17. Brasília/DF: Editora Leda Scheiber, 2023.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. Coleção Primeiros Passos, Vol. 7. Editora Brasiliense, 2004.

_____. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro: escritos de Marilena Chauí*. Vol. 2. Belo Horizonte/MG: Autêntica; Fundação Perseu Abramo, 2013.

FOLHA CAPITAL. Alunos da ETI Padre Josimo recebem certificados do curso de formação de fiscais. Publicado em 22 de junho de 2024. <https://folhacapital.com.br/palmas/alunos-da-eti-padre-josimo-recebem-certificados-do-curso-de-formacao-de-fiscais/> Acesso 10 jan 2026.

QUEIROZ, Cristina. Desempenho em análise: infraestrutura e orçamento aparecem em pesquisas como fatores importantes para resultado positivo de colégios militares e escolas militarizadas. Pesquisa FAPESP, em 29 de março de 2021, na Edição 301. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301

LAVAL, Cristian. Prefácio. In.: CASARA, Rubens. *Contra a miséria neoliberal*. Editora, Autonomia Literária, 2021.

LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (Org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. Trad. Robespierre de Oliveira, Debora Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

_____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Douglas Kellner (editor), Trad. Maria Cristina V. Borba e revisão de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; MONTEIRO, Aida; MOREIRA, Jeferson. Programa Nacional das Escolas Cívico Militares: militarização

das escolas públicas no Brasil. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru/PE. Ano 5, V. 5, nº. 17, Edição Especial, 2022.

MASCARENHAS, Aline Nunes; GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade. *Revista Retratos da Escola*. V. 17, Editora: Leda Scheiber, Brasília/DF, 2023.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In.: MATTOS, C. L. G. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2011.

PATRIARCA, Paola. Programa de escolas cívico-militares tem início em 100 unidades de SP nesta segunda. G1 SP, 02/02/2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2026/02/02/programa-de-escolas-civico-militares-tem-inicio-em-100-unidades-de-sp-nesta-segunda.ghtml> Acesso em 04/02/2026

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila. Militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação. *Revista Educere Et Educare*. Cascavel/PR. V. 18, nº. 47, 2023.

SANTANA JR, J.; SATURNO, P. Entenda o novo formato de ingresso nos colégios cívico-militares no Tocantins. 15/05/2021. Secretaria da Educação. Tocantins, 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/noticias/entenda-o-novo-formato-de-ingresso-nos-colegios-civico-militares-no-tocantins/3j1hu4l3nwo2> Acesso em 25 mar 2026.

SILVA, Joselita Romualdo. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. *Revista Retratos da Escola*. V. 17, Editora: Leda Scheiber, Brasília/DF, 2023.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. Teoria Crítica e Direitos Humanos: do controle da natureza à mercantilização da vida. In.: FLECK, Amaro de Oliveira et al (Orgs.). *Marxismo e teoria crítica*. São Paulo: ANPOF, 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOSÉ SOARES DAS CHAGAS

Atualmente, é coordenador do núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO UFT/UFPR e coordenador substituto eventual do Programa de Pós-graduação em Filosofia PPGFIL/UFT. Foi Editor-chefe da Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão (2022-2023). Foi coordenador-substituto de Extensão na Pró-reitoria de Extensão PROEX/UFT (2021-2022). Foi coordenador do curso de Licenciatura em Filosofia da UFT (2019-2021). É professor adjunto IV do Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Palmas). É professor de Filosofia no curso de Licenciatura em Filosofia, Teatro, Administração-Pública-EaD e Música-EaD. É Pós-Doutor pelo programa de Pós-graduação em Educação da UFT. É doutor pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho/UNESP com uma tese interdisciplinar (Filosofia-Artes) que trata da relação entre arte e niilismo na obra literária e cênica de Albert Camus. É mestre em Filosofia pelo Curso de mestrado acadêmico em filosofia (Cmaf) da Universidade Estadual do Ceará - UECE. É bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. É licenciado em Filosofia pela CEUCLAR. Também é bacharel em Teologia pela Faculdade Católica de Fortaleza. Leciona Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia, História da Filosofia Medieval, História da Filosofia Moderna, Filosofia e Direito e Antropologia Filosófica. Foi coordenador do Projeto de Inovação Pedagógica de Filosofia/PIP-FILO. Tem experiência na área de Ensino de filosofia e Filosofia social e Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Filosofia, História da Filosofia Antiga, História da Filosofia Medieval, História da Filosofia Moderna, Filosofia contemporânea, Filosofia e Educação, Metafísica, Ética e Estética. Também já atuou no ensino fundamental e médio lecionando Filosofia, Sociologia e Religião.

PAULO SÉRGIO GOMES SOARES

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/2012). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/2004). Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/1997). Professor na Universidade Federal do Tocantins. Atua na formação de professores de Filosofia com foco no Ensino de Filosofia. É professor no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e no Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Coordenador de Área do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Atua nos seguintes temas: Teoria Crítica, Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação e Educação em Direitos Humanos.

LEON FARHI NETO

Professor do Colegiado de Filosofia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro permanente do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO UFT. Líder do grupo de estudos Calibã (Spinoza-TO). Membro do grupo de Recherches Esthétiques Théorétiques sur les Images Nouvelles Anciennes, RETiiNA.Internacional, dirigido por François Soulages, Paris 8. Membro do Coletivo de Estudos das Diversidades Audiovisuais OUTROCAMPO. Possui graduação em Filosofia (2004), mestrado em Filosofia (2007) e doutorado em Filosofia (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina sob orientação do prof. Alessandro Pinzani, com período sanduíche sob supervisão do prof. Laurent Bove. Pós-doutorado (2018) na Universidade Paris 8, sob supervisão do prof. François Soulages. Atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado na Université de Fribourg, sob supervisão do prof. Emmanuel Alloa

