

**JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA
(ORGANIZADORES)**

**PESQUISAS EM ENSINO DE FILOSOFIA:
EXPERIÊNCIAS NO PROF-FILO
VOL 2**





Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

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

Maria Santana Ferreira dos Santos

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

Michelle Matilde Semiguen Lima Trombini
Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

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

Raphael Sânzio Pimenta

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Moraes de Oliveira

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine
Marcela Antunes Paschoal Popolin
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos
George Leonardo Seabra Coelho
Marcos Alexandre de Melo Santiago
Rosemeri Birck
Thiago Barbosa Soares
Willian Douglas Guilherme

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Fernando Soares de Carvalho
Marcos André de Oliveira
Maria Cristina Bueno Coelho

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
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.

José Soares das Chagas
Alessandro Rodrigues Pimenta
(organizadores)

PESQUISAS EM ENSINO DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIAS NO PROF-FILO VOL 2



Copyright ©2023 Universidade Federal do Tocantins

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Arte de capa: Letícia Neves T. dos Santos

Projeto Gráfico e Diagramação: MC&G Editorial

Revisão: O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

P474 Pesquisas em ensino de filosofia : experiência : experiência no PROF-FILO vol. 02/ [recurso eletrônico] organizadores : José Soares das Chagas e Alessandro Rodrigues Pimenta . – Palmas : EDUFT, 2023.
Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-5390-051-6

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Filosofia e educação. 3. Professores de filosofia – Formação. 4. Prática de ensino. I. Chagas, José Soares das. II. Pimenta, Alessandro Rodrigues. III. Título.

CDD23 : 107

Bibliotecária Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à

Editora da Universidade Federal do Tocantins | Eduft

109 NORTE AV NS 15 ALCNO 14 - *Campus* de Palmas, BL IV

Palmas - TO

CEP 77001-090 - Brasil

Tel.: +55 63 3229-4301

www.uft.edu.br/editora

SUMÁRIO

I PARTE

REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O ENSINO DE FILOSOFIA

Prefácio	7
A GÊNESE DA BRASILIDADE E APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 (AFRICANIDADES) E 11.645/2008 (CULTURA INDÍGENA) NA FILOSOFIA	10
Maria Socorro Ramos Militão e Lorena Silva Oliveira	
O ENSINO DE FILOSOFIA NO PROCESSO DE CONVERSÃO DA MP 746 NA LEI 13.415/2017.....	31
Christian Lindberg L. do Nascimento e Maíra da Silva Rodrigues de Lima	
FORMAÇÃO CONTINUADA, ESPAÇO HABITADO E INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROF-FILO	45
Elsio José Corá e Cláudio Reichert do Nascimento	
AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	59
Larissa Ribeiro de Santana e José Soares das Chagas	
A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NO BRASIL – CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE.....	74
Maria de Jesus Duarte Barros e Roberto Antônio Penedo do Amaral	

II PARTE

FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	90
Bruno Henrique Detomazi Almeida e Suze da Silva Sales	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO	114
Oneide Perius e Fábio Caires Correia	
“NÃO SOMOS MAIS RESPONSÁVEIS PELO MUNDO”: A CRISE DA EDUCAÇÃO COMO CRISE DA RESPONSABILIDADE SEGUNDO HANNAH ARENDT.....	135
Arivan Miculius Reigota, João Paulo Simões Vilas Bôas e Kherlley Caxias Barbosa	
UMA EXPERIÊNCIA ÉTICA NO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE: COMBATENDO IDEIAS REPRESENTATIVAS PARA AFIRMAR A VIDA.....	150
Edinho Benésio Santos e Alessandro Pimenta	
UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO CONTEX- TUALIZADA A PARTIR DA CRÍTICA MACINTYREANA AO PROJETO ILUMINISTA-LIBERAL	167
Ivanilson Mendes e Paulo Sérgio Gomes Soares	
FILOSOFIA CRÍTICA: DA PALAVRA AO MARTELO E DO MARTELO AO TACAPE.....	184
Filipe Ceppas	

Prefácio

Pesquisas sobre ensino de filosofia no contexto das reformas educacionais no Brasil atual

Prefaciando uma obra é fazer um convite à leitura e ao pensamento e é com alegria que assumo essa tarefa, pois trata-se de um livro com muitos méritos, entre eles reunir escritos resultantes de pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO.

Estamos em 2021- segundo ano de uma pandemia que tem alterado drasticamente nossos modos de vida e que, no Brasil aliada à necropolítica, política colocada em funcionamento nesse período, tem gerado muita tristeza e dor. No momento que escrevo este prefácio temos mais de 500 mil mortes em nosso país. Porém, poderia surgir a pergunta: por que lembrar tal cenário quando sua escrita tem como primeiro escopo saudar a produção de colegas, professores e professoras de universidades e da escola básica, que é fruto de seus estudos, de suas pesquisas e de suas práticas docentes? É um momento de alegria em meio à tormenta que vivemos. Destaco, entretanto, que é justamente esse cenário que me dá o mote inicial para dizer deste livro: a filosofia – disciplina escolar - desde 2016 foi alvo de políticas educativas e de legislações que colocaram em cheque sua existência como disciplina ao modificarem a estrutura e o sentido do Ensino Médio – Reforma do Ensino Médio e BNCC. Em 2018, quando comemorávamos 10 anos de sua presença obrigatória no Ensino Médio fomos novamente impelidos para a linha de frente das lutas históricas pela sua permanência. Assim, ao invés de produzir desânimo e paralisia tal situação gerou, e tem gerado, resistência pelo estudo, pela pesquisa, pela apresentação de ideias ao debate público com a comunidade filosófica, desde a universidade. Eis uma das potências deste livro – se constituir como abertura ao diálogo público sobre a filosofia e seu ensino, em meio a normativas legais que ameaçam a formação integral das jovens gerações, na escola.

O PROF-FILO, criado em 2017, vem se constituindo como um espaço privilegiado de encontro entre universidade e escola básica; entre professores e professoras de filosofia que fazem do ensino da filosofia seu objeto de pesquisa – seu problema filosófico. Tal objeto se estrutura com as questões suscitadas pelas práticas vividas em salas de aulas de diferentes regiões do país. A filosofia e a educação fornecem as referências para

a leitura, à análise e à reflexão filosófica dos problemas de pesquisa que emergem nesses contextos.

É, pois, um espaço novo de acolhimento a pesquisa nas universidades. Nem sempre foi assim. Houve tempo em que o ensino da filosofia não era um objeto de conhecimento reconhecido pela maioria dos departamentos de filosofia do Brasil; essa é uma história bem conhecida que, no entanto, não pode ser esquecida. A relação entre filosofia e educação no âmbito da universidade brasileira foi durante muito tempo sustentada em tentativas de hierarquização. Foi nos programas de pós-graduação em educação que o ensino da filosofia se constituiu primeiramente como tema e como problema merecedor de investigação. Por isso, temos um acervo significativo de produções acadêmicas, que se somam, nos últimos anos, àquelas geradas no interior do PROF-FILO, como é o caso do livro **PESQUISAS EM ENSINO DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIA NO PROF-FILO (VOL 02)**, organizado pelos colegas José Soares das Chagas e Alessandro Rodrigues Pimenta, do estado do Tocantins, que tenho o prazer de apresentar.

Como coletânea, está organizado em duas partes; uma primeira abarca análises e reflexões sobre as *Reformas Educacionais Brasileiras e o Ensino da Filosofia*; entre elas são objeto de análise a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2009, que normatizaram a presença de conteúdos sobre as africanidades e da cultura indígena, respectivamente, no currículo escolar, com referência especial às aulas de filosofia. E, também, a lei 13.415/2017, que se refere à nova estrutura curricular do Ensino Médio, que retirou a filosofia da categoria de disciplina e a nomeou como “estudos e práticas”. A formação continuada de professores e professoras de filosofia realizada no âmbito do PROF-FILO e a abrangência da constituição do pensamento filosófico brasileiro são temas que se somam para dar a pensar aos leitores e às leitoras sobre a complexidade das práticas de ensino da filosofia no Brasil.

A segunda parte do livro – *Fundamentos de Educação e Ensino de Filosofia*, como seu título expressa, é composta por cinco (5) capítulos que tomam como referência filósofos e filósofas para pensar a educação e, de modo mais específico, o ensino da filosofia; Adorno, Hannah Arendt, Deleuze, Macintyre se destacam como referências centrais. Deste modo, esta segunda parte indica que estudos sobre ensino da filosofia e sobre filosofia da educação tem uma relação de familiaridade, a qual impede que uma linha nítida de separação epistêmica entre eles seja colocada; ao contrário, reforça a histórica interdependência entre Filosofia e Educação.

É este um livro que oferece muitas ideias! É um livro que nos dá a pensar e que se mostra como afirmação da pesquisa produzida a partir do encontro entre universidade pública e escola básica. Eis meu convite à sua leitura – como modo de mantermos a confiança e alegria em nosso trabalho – de professores e professoras de filosofia.

Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti
Centro de Educação/Departamento de Metodologia do Ensino
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

I PARTE

REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O ENSINO DE FILOSOFIA

A GÊNESE DA BRASILIDADE E A APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 (AFRICANIDADES) E 11.645/2008 (CULTURA INDÍGENA) NA FILOSOFIA

Maria Socorro Ramos Militão¹
Lorena Silva Oliveira²

1. Introdução

Neste artigo analisamos o conteúdo da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes de ensino público e privado do País, em todas as áreas do conhecimento. Alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, aquela Lei recebeu o acréscimo de conteúdos sobre a História e Cultura indígena. O objetivo do estudo é demonstrar a relevância da difusão dos conteúdos das referidas leis para a formação intelectual e moral do jovem brasileiro, que, ao apreender tais conhecimentos entenderá a contribuição dos povos africanos e indígenas e suas culturas para a constituição da brasilianidade, da “genética” sociocultural e da identidade do povo brasileiro.

Na sequência, o debate considera a concepção de reforma intelectual e moral de Antonio Gramsci, a legislação vigente e a possibilidade de se promover uma elevação cultural de nossos jovens, os quais, por meio do acesso à própria cultura podem compreender a sua genética cultural e, por conseguinte, a de seu povo, e, com isso, poderá participar de sua pró-

¹ Profa. Adjunta do Instituto de Filosofia da UFU e dos programas de Pós-Graduação em Filosofia da UFU e UFT (PROF - FILO), membro fundador da *International Gramsci Society-Brasil*.

² Mestre e Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, Doutoranda em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PPGF-UFRJ e Bolsista CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É pesquisadora de Filosofias Políticas Africanas e Afrodiáspóricas e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

pria história ao tomar consciência crítica de si mesmo, de sua condição no mundo. É nesses termos que o ensino dos referidos conteúdos serão analisados, neste estudo. Além disso, a pesquisa investiga como tem ocorrido o ensino de tais conteúdos no âmbito da filosofia, e mais especialmente no Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

2. A composição do Brasil e do povo brasileiro

Casa-Grande & Senzala (1933) de Gilberto Freyre é a primeira grande obra sobre a formação sociocultural brasileira que enfatiza a gênese de nossa sociedade no contexto da miscigenação entre os brancos (principalmente portugueses) e os negros oriundos das várias nações africanas e dos diferentes povos indígenas que habitavam o Brasil, nos séculos XV e XVII. Para Freyre, a própria arquitetura da casa-grande expressaria o modo de organização social e política do Brasil, o patriarcalismo. Tal estrutura seria capaz de incorporar os vários elementos que comporiam a propriedade fundiária do Brasil colônia. O autor também desmistifica a noção de determinação racial na formação de um povo e com isso refuta a ideia de que no Brasil houvesse uma raça inferior devido à miscigenação. Antes, aponta para os elementos positivos da formação cultural brasileira oriundos desta miscigenação entre culturas tão distintas.

A segunda obra importante é *“O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”* (1995), construída ao longo de trinta anos pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro (1922-1997). Nela, encontramos uma explanação histórico-antropológica da gênese e desenvolvimento do Brasil e de seu povo. Um retrato de corpo inteiro do Brasil, que surgiu “[lavado] em sangue negro e sangue índio, [destinado] a criar uma esplêndida civilização, mestiça e tropical, mais alegre, porque mais sofrida, e melhor, porque assentada na mais bela província da Terra” (RIBEIRO, 1995, p. 4). Aponta ainda que a invasão do Brasil foi contada apenas pela lente e testemunho do invasor europeu.

Exilado no Uruguai em 1964, Darcy Ribeiro constataria que não existia uma teoria crítica que explicasse o mundo ibérico; e mostraria que o Brasil foi gestado pelo entrelaçamento e confluência entre tradições culturais distintas, por isso resultou numa sociedade mestiçada e dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição

de traços culturais delas oriundos. Uma organização socioeconômica fundada num tipo renovado de escravismo e de servidão que emergia remarcada por características próprias, porém atado geneticamente as suas matrizes luso-tupi.

3. A gestação dos brasileiros: os brasilíndios e os afro-brasileiros

O brasileiro nasceria “gerado por pais brancos, a maioria deles lusitanos, sobre mulheres índias” (RIBEIRO, 1995, p. 105) e, naquele momento, seria chamado brasilíndio ou mameluco³. Um sujeito que nascia rejeitado por seus gestadores, já que o português os via como filhos impuros – devido à mestiçagem e rusticidade herdada dos tupis – e os índios viam a mulher como um simples saco em que o macho deposita sua semente, de modo que os filhos eram apenas do pai. Portanto, sem poder se identificar com seus ancestrais, o mameluco caía numa terra de ninguém, a partir da qual construiria sua identidade de brasileiro.

É nesse contexto que nasce um gênero novo de gente, o brasilíndio, que seria o principal agente da história e da cultura local porque construiria uma ideologia própria, oposta a do cura e a do neolusitano, mas com uma Cultura que teve como referência a cultura indígena (a língua, as tradições culturais e religiosas, as formas de trabalhar dos tupis, que eram similares às dos índios), foi assim que o mameluco tornou-se o agente primordial da nova sociedade, a brasileira.

O conflito entre mamelucos e índios, como alternos étnicos, se dava em meio a um convívio aculturativo, onde os índios se tornavam cada vez menos índios no plano cultural, mas quase idênticos aos brasileiros em termos culturais e sociais. Porém, o passo que se dá nesse processo não é o do trânsito da condição de índio a de brasileiro, mas da situação de índios específicos à condição de índios genéricos, cada vez mais aculturados, mas sempre índios em sua identificação étnica. Portanto, o brasileiro surgia à medida que suas matrizes iam sendo desfeitas.

³ Entendemos que a gênese do primeiro brasileiro marca a cultura do estupro no Brasil, pois inúmeros estudos mostram que a relação entre o(as) nativo(as) e os invasores portugueses não era tão pacífica. Muitas mulheres indígenas eram abusadas sexualmente pelos lusitanos, de modo que muitos brasilíndios foram gestados nestas condições de violência feminina. Temos a consciência de que esta é uma discussão complexa e que são inúmeras as consequências deste contato, porém não pretendemos desenvolvê-las aqui, dado os limites deste estudo.

Porém, o processo de formação do povo brasileiro não se encerraria com o cruzamento luso-tupi, faltava a contribuição dos povos africanos, traficados entre os séculos XVI e XIX, os quais foram desterrados de diferentes culturas e regiões da África e eram compostos por três grandes grupos. O *primeiro* representava as culturas sudanesas dos povos Yoruba (ou nagô), Dahomey (ou gegê) e Fanti-Ashanti (ou mircas); além de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim. O *segundo* representava as culturas africanas islamizadas do Norte da Nigéria, os Peuhl, os Mandinga e os Haussa, identificados na Bahia como negros malé e no Rio de Janeiro como negros alufá. O *terceiro* grupo veio das tribos Bantu (originários da África Subsaariana); congo-angolês (vindos de Angola); e da “Contra Costa” (atual Moçambique).

Ao chegarem aqui, os negros já encontraram aquela protocélula luso-tupi, por isso tiveram de nela aprender a viver adaptando-se à cultura e à terra dos tupis. Mas, relembra Darcy Ribeiro, apesar da contribuição cultural do negro ter sido pouco relevante naquela matriz original de nossa cultura, o negro foi essencial tanto como “massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como pela sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes” (RIBEIRO, 1995, p. 114). Somam-se às dificuldades de adaptação, o enfrentamento às diferenças linguístico-cultural entre os próprios africanos (devido às especificidades de suas culturas originárias). A própria religião, que hoje é uma expressão da consciência negra, ao invés de unificá-los, os desunia naqueles primeiros tempos. Contudo, apesar das circunstâncias tão adversas, eles deram um passo à frente dos outros povoadores ao aprender o português com que os capatazes lhes gritavam e que, mais tarde, utilizariam para se comunicarem entre si. Desse modo, conseguiram aportar no Brasil e influenciar as culturas dos lugares aonde mais se concentraram: o Nordeste açucareiro e as zonas de mineração do centro do País.

Escravidados e deculturados pela erradicação de sua cultura africana, os negros assimilaram os modos de ser e de viver daquela protocélula tupi e, além disso, buscaram reconstituir suas crenças religiosas, musicais, culinária, saberes, etc., pelo convívio entre africanos de diversas procedências com a gente da terra. Em razão disso,

O negro seria, por excelência, o agente de europeização que difundiria a língua do colonizador e que ensinaria aos escravos recém chegados as técnicas de trabalho, as normas e valores próprios da subcultura a que se via incorporado. Consegue, ainda assim, exercer influência, seja emprestando dengues ao falar lusitano, seja impregnando todo o seu contexto com o pouco que pôde preservar da herança cultural africana (RIBEIRO, 1995, p. 114).

Assim, embora impedido de expressar-se devido a condição de escravo que lhe fora imposta, o negro agarrou-se as suas crenças religiosas e reminiscências rítmicas e musicais; aos saberes e gostos culinários, buscando nestes elementos o consolo e o controle das ameaças do mundo azaroso em que submergira e, assim, conservaria a parca herança africana - meio cultural e meio racial -, a qual, associada às crenças indígenas, emprestaria à cultura brasileira, no plano ideológico, uma singular fisionomia cultural. Portanto, mesmo confinado nos guetos de escravidão

os negros brasileiros participam e fazem o Brasil participar da civilização de seu tempo. Não nas formas que a chamada civilização ocidental assume nos núcleos cênicos, mas com as deformações de uma cultura espúria, que servia a uma sociedade subalterna. Por mais que se forçasse um modelo ideal de europeidade, jamais se alcançou, nem mesmo se aproximou dele, porque pela natureza das coisas, ele é inaplicável para feitorias ultramarinas destinadas a produzir gêneros exóticos de exportação e de valores pecuniários aqui hauridos. Seu ser normal era aquela anomalia de uma comunidade cativa, que nem existia para si nem se regia por uma lei interna do desenvolvimento de suas potencialidades, uma vez que só vivia para outros e era dirigido por vontades e motivações externas, que o queriam degradar moralmente e desgastar fisicamente para usar seus membros homens como bestas de carga e as mulheres como fêmeas animais (RIBEIRO, 1995, p. 117).

Desapropriado de si mesmo, o negro deixou de ser ele próprio,

tornou-se um ninguém, foi reduzido à condição de mercadoria, de animal de carga, tornou-se outro ser. Apesar disso, tanto o índio quanto o negro permaneceram humanos porque buscaram se auto-reconstruir no próprio fluxo do seu processo de desfazimento. Desterrado de sua pátria mãe, sem familiares ou identificação possível com ninguém e submetido a condições de vida desumanizante, o negro vivia a sua rotina na terra do pau Brasil uma vida, marcado pelo açoite e o castigo preventivo pedagógico anti-fuga. Ora,

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz que aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Nesse contexto, a mais terrível de nossas heranças é levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Um torturador que parece predisposto a machucar os pobres que lhes caem às mãos. Contra essa condição a que foram submetidos, o negro resiste construindo suas próprias famílias, fossem elas formadas por laços afetivos, religiosidade ou irmandades. Esta forma de resistência foi o que permitiu a eles sobreviverem na terra estranha.

5. Os brasileiros

O *gentílico* (brasileiro) se implanta quando é preciso denominar diferencialmente os primeiros núcleos neobrasileiros, formados, sobretudo, de brasilíndios e afro-brasileiros, quando começou a se plasmar a configuração histórico-cultural nova, diferente de suas matrizes, que envolveu

seus componentes em um mundo não apenas diferente, mas oposto ao do índio, do português e do negro. É provável que o brasileiro comece a surgir e a reconhecer a si próprio mais pela percepção de estranheza que provocava no lusitano, do que por sua identificação como membro das comunidades socioculturais novas, e talvez porque desejasse demarcar sua diferença e superioridade frente aos indígenas. Segundo Ribeiro (1995), ao buscar sua própria identidade o brasileiro se vexava muito da sua condição de filho da terra, recusando o tratamento de nativo e discriminando o mameluco ao considerá-lo como índio. O primeiro

brasileiro consciente de si foi, talvez, o mameluco, esse brasilíndio mestiço na carne e no espírito, que não podendo se identificar com os que foram seus ancestrais americanos - que ele desprezava -, nem com os europeus - que o desprezavam -, e sendo objeto de mofa dos reinóis e dos luso-nativos, via-se condenado à pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro. Através dessas oposições e de um persistente esforço de elaboração de sua própria imagem e consciência como correspondentes a uma entidade étnico-cultural nova, é que surge, pouco a pouco, e ganha corpo a brasilianidade (RIBEIRO, 1995, p. 128).

É possível que essa brasilianidade tenha se fixado quando os descendentes africanos, já totalmente desafricanizados, se tornaram junto com os mamelucos, a maioria da população, a gente brasileira. Além de ajudar a propagar o português como língua corrente, os mulatos⁴, soma-

⁴ Mulato seria o termo utilizado para se referir aos descendentes de africanos no Brasil. Se procurarmos no Dicionário da língua portuguesa em sua versão brasileira, a palavra assume o seguinte sentido: “1. Filho de pai branco e mãe preta, ou vice versa; cabrocha, pardo. 2. Homem escuro, trigueiro [...]. 4. Diz-se de indivíduo mulato (1 e 2); pardo. Porém, segundo o pesquisador da área étnico-racial Wlamyra Albuquerque, “o termo mulato provém da palavra mula, o animal estéril que nasce do cruzamento do jumento com a égua” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 205). O pesquisador acrescenta ainda que, para alguns autores do século XVIII e XIX, a “mistura racial” criou um tipo biológico e social degenerado e incapaz mentalmente, o mulato. Essa uma interpretação racista sobre a miscigenação tornou-se um dos temas mais polêmicos entre as teorias contemporâneas. Muitos negros e afrodescendentes brasileiros abominam esse termo por entenderem que este difunde a ideia de inumanidade dos afrodescendentes, isto é, a ideia de não-humanos, praticada desde o início do processo de desterramento de seus ancestrais. Para o senso comum, os termos: mulato e pardo são usados para se referir aos indivíduos que, segundo a aceção comum, não são negros por terem a tonalidade de pele mais clara, estes, no entanto, são negros. Na verdade, os referidos termos são criados como prenúncio do que viria a ser considerado, posteriormente,

dos aos mamelucos, seriam a maioria da população que passaria a ser vista e tida como a gente brasileira. Desse modo, não há como negar que aquela comunidade básica luso-tupi se mantém e dá continuidade a sua especificidade étnica, do mesmo modo que opõe as matrizes das quais surgiu e que matou ao se constituir.

Aquela protocélula cultural plasmada nas primeiras décadas, quando o elemento africano ainda estava ausente ou era raro, operou, a partir daí, como denominador comum do modo de vida popular dos futuros brasileiros. Essa matriz lusotupi resultaria no que somos: uns latinos tardios de além-mar, amorenados na fusão com brancos e com pretos, deculturados das tradições de suas matrizes ancestrais, mas carregando sobrevivências delas que ajudam a nos contrastar tanto com os lusitanos. Assim, o brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de nin-guém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, e para livrar-se da ninguendade de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se vêm forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira. Uma gente que nasce com o brasilíndio, mas que só se completa com o afro-brasileiro.

O surgimento dessa etnia brasileira, que envolve e acolhe a gente variada que aqui se juntou e que passa tanto pela anulação das identifica-ções étnicas originárias como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pes-soa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva. Nesse contexto, não é possível desprezar suas ma-trizes étnicas, ainda mais porque estes continuam ocupando os lugares de seus ancestrais: as senzalas do capital, hoje transfiguradas nas favelas, viadutos e regiões periféricas das cidades, dessa gente que só se com-pleta na unidade brasilíndia-afro-brasileiro. Nesse contexto, não pode-mos falar do conteúdo da Lei 10.639/2003 sem considerar àquele da Lei 11.645/2008, pois o ensino destes conteúdos não apenas contribui com o resgate da identidade dos brasileiros, mas também pode colaborar em

como fenômeno do branqueamento da etnia, que é uma das formas mais expressivas de difusão de preconceito e racismo contra negros e afrodescendentes. Como se vê, a gênese ideológica do racismo é social e foi construída durante séculos no Brasil, uma construção que se dá já na completude do sujeito brasileiro. Portanto, não há negros e pardos, há negros, o que se chama de mulato ou pardo é negro de pele clara. A dificuldade de compreender isto demonstra a recusa em aceitar a própria ancestralidade genético-cultural, a própria identidade, pelos brasileiros, contudo, a sociedade não pode se furtar ao debate sobre sua própria identidade.

termos políticos e não apenas histórico-social, com a formação das novas gerações de crianças e adolescentes, de modo a torná-los conscientes de sua brasilidade e dos problemas étnico-raciais gerados durante a história da constituição do Brasil, os quais refletem em nossas relações sociais até os dias atuais.

É nessa perspectiva que, a meu ver, os conteúdos dessas leis devem ser trabalhados na filosofia, em todos os níveis de formação do estudante. Trata-se de contribuir com a formação de uma nova cultura, de uma nova mentalidade, capaz de educar as massas populares no sentido de formar uma “consciência coletiva homogênea” na luta contra as ideologias deterministas, que as impedem de alcançar uma concepção unitária do mundo. Daí o trabalho filosófico de transformação da mentalidade popular ser concebido por Gramsci como uma “luta cultural”, que realiza a mediação entre a filosofia e o “senso comum”.

As classes dominantes brasileiras alimentam o mesmo desprezo vil de seus predecessores pelas classes subalternas. Para elas, o negro livre, o mulato e o branco pobre são preguiçosos, ignorantes e criminosos inatos, por isso são todos culpados pelas suas próprias desgraças, explicadas como características da “raça” e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente (pela branquinização ou por indicadores econômicos), os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa. Nos últimos 500 anos, a elite brasileira pouco fez por seus construtores: índios e negros, por isso sequer se coloca a possibilidade de reconhecimento de que o negro urbano seja o que há de mais vigoroso e belo na cultura popular brasileira. Foi o negro que estruturou, juntamente com os índios, o que temos de mais genuíno e criativo em nossa cultura (o carnaval, samba, a culinária, a congada, a capoeira, etc.), sendo estes os que mais singularizam o nosso povo.

Contrariamente a esse reconhecimento, convivemos com um racismo tipicamente brasileiro, cuja característica mais distintiva é a não incidência sobre a origem genética das pessoas, mas sobre a cor da pele, isto é, sobre as características fenotípicas dos indivíduos, sobretudo aqueles que apresentam traços indígenas ou africanos e, por isso se afastam do referencial branco europeu, norte americano e outros. No caso específico do negro, aqueles que possuem tonalidade de pele mais escura são os maiores alvos de discriminação racial, de um racismo assimilacionista

(também chamado de democrático social), que passa a imagem de maior sociabilidade, quando, na verdade desarma o negro e o índio de sua luta contra a pobreza, o racismo e o preconceito que dissimula as condições de terrível violência a que são submetidos constantemente.

No caso dos negros, a cor da pele é certamente o fenótipo principal, mas não é o único. Também as demais características fenotípicas negroides são alvos de discriminação racial e de marcadores consideráveis para se verificar quem são os brasileiros que sofrem racismo no país, e entre eles se incluem os que têm tonalidade mais clara, mas apresentam traços africanos. Situação análoga ocorre também com índios e seus descendentes.

Agindo desse modo, a sociedade brasileira trata a luta étnico-racial de forma corporativista, isto é, como um problema a ser enfrentado apenas pelos negros e afrodescendentes e não como uma luta toda a sociedade civil, que carrega em sua gênese a herança cultural de todas as etnias que a constitui, e que sequer a considera como luta de uma classe social: a dos subalternos, especialmente. E é precisamente esta forma de ver a questão que colabora para que o racismo no Brasil crie uma atmosfera de fluidez nas relações inter-raciais, por isso a transformação desse quadro passa pela unidade de toda uma classe, uma unidade necessária para transformar a estratificação produzida pela própria formação nacional, que nega o processo de fusão racial e cultural. Esse é um dos fatores responsáveis por fazer que o próprio negro e seus descendentes tenham uma visão pejorativa de si mesmo. Uma visão que é o reflexo de um construto ideológico social difundido e assimilado pela sociedade brasileira durante séculos, e do qual, tanto negros como não negros, não conseguem se desvencilhar naturalmente.

Dá ser necessário promover uma intervenção que desconstrua os pré-conceitos étnico-raciais. É nessa perspectiva que o ensino adequado das citadas leis, desde a mais tenra idade, pode modificar a tão arraigada cultura do preconceito e do racismo no País. Além de ser essencial para conscientizar toda a sociedade quanto a sua responsabilidade na luta contra o racismo e do preconceito étnicos no país, tratando-os como problemas seus e não apenas de negros e índios. Desconstruir essa mentalidade coletiva é importante não apenas para fazer compreender que todos os brasileiros são herdeiros dessa genética-cultural, mas também para demonstrar que se não assumirmos que o racismo se dá nas relações sociais, a sociedade brasileira continuará tratando tais questões de modo

corporativista. Do contrário, a questão continuará a ser tratada de modo distorcido e, portanto, sem avanços na perspectiva de sua erradicação. É neste horizonte que as supracitadas leis devem ser difundidas entre os brasileiros em todas as redes de ensino do país.

Orgulhosos de sua falsa “democracia racial”⁵ os brasileiros não percebem os abismos que aqui separam os estratos sociais. Imerso numa espécie de miopia social o povo-massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema de privilégios de uma maioria, esquecendo-se que a superação da ordem vigente pode ser construída por um projeto coletivo de uma nova sociedade que os inclua, reorientando o seu destino e o curso de sua história. Nesse aspecto, aqui se exacerba o antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social, para opor uma estreitíssima camada privilegiada ao grosso da população, tornando as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais.

Portanto, o povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão, que chegam ao ponto de constituir um continuado genocídio e um etnocídio implacável. Em consequência, as elites dirigentes, primeiro lusitanas, depois luso-brasileiras e, por fim, brasileiras, viveram sempre com pavor da possibilidade de alçamento das classes oprimidas. Boa expressão desse pânico é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição à violência do poder central sobre os subalternos, por não admitir qualquer alteração da ordem vigente.

A estratificação social separa e opõe, assim, os brasileiros ricos e remediados dos pobres, e todos estes dos miseráveis. Neste plano, as relações

⁵ O termo *democracia racial* cunhado pelo sociólogo Gilberto Freyre, foi difundido a partir dos estudos sobre relações raciais presentes na obra *Casa Grande & Senzala* (1933) e ainda é bastante utilizado para referir-se e mesmo descrever relações raciais no Brasil. A chamada *democracia racial* tornou-se referência para a crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial, ainda que Freyre não pareça ter tido a intenção de atribuir tal valor ao termo. E, ainda que tivesse, tal uso seria impropriedade já que o país está entre um dos que mais praticam o racismo na América Latina. Em todo caso, o uso assumido pela teoria criou adeptos que afirmam que os brasileiros se veem uns aos outros sob a ótica da “raça”, isto é, que não carregam preconceito racial em relação aos outros, contudo, esse argumento é contestado ante as alarmantes estatísticas de práticas cotidianas de racismo, os quais vão, desde as limitações em termos de mobilidade social, acesso à educação, empregabilidade, etc. até a gratuita violência física e psicológica. Em razão disso, é preciso ressaltar que o termo será utilizado aqui para estabelecer a crítica ao racismo genético-cultural que se põe como base para a prática de todo tipo de violência contra a população brasileira negra e indígena e seus descendentes, especialmente.

de classes chegam a um grau de acirramento que oblitera toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se esta fosse uma conduta natural. A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum com que se identifica o povo brasileiro, a dilaceração desse povo por uma estratificação classista de nítido colorido étnico e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber. O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, porém falsa “democracia racial”, raramente percebe os profundos abismos que separam os estratos sociais no país.

Um abismo que impede a transposição dos conflitos entre dominantes e dominados, ao contrário disso, eles se cristalizam num *modus vivendi* que aparta os ricos dos pobres, como se estes fossem castas e guetos. Os privilegiados simplesmente se isolam numa barreira de indiferença para com a sina dos pobres, cuja miséria procura ignorar ou ocultar numa espécie de miopia social, que perpetua a situação. O povo-massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concedido. E essa alternidade se potencializou, inicialmente, nas lutas seculares dos índios e dos negros contra a escravidão. Depois, apenas nas raras situações em que o povo-massa de uma região se organizou na luta por um projeto próprio e alternativo de estruturação social.

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente, com clara consciência dos riscos de retrocessos, mas também das possibilidades de liberação que elas ensejam. Nessas lutas, índios continuam sendo dizimados e negros e pobres chacinados aos milhões. O povo inteiro, de vastas regiões e aos milhares, continuam sangrando em contra-revoluções sem conseguir conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história.

No Brasil, as conquistas significativas ocorridas no século XX, são fruto das lutas dos negros e, em menor medida dos índios, iniciadas no séc. XIX, e que tiveram como resultados: o plano nacional das relações étnico-raciais, as políticas afirmativas nas universidades, as cotas sociais nas instituições de ensino público e nos concursos, a Lei 10.639/03, entre outras, mas todas estas conquistas são muito poucas e insuficientes até

mesmo como reparatórias.

6. O ensino das culturas africana e indígena e a contribuição de Gramsci

A minha proposta de trabalho das culturas brasilíndias e afro-brasileiras se amparam no Parecer e Resolução do CNE/CP/2004 e no Plano Nacional para Educação das Relações Étnico-raciais (2009), que em seu Art. 1º, parágrafo I, estabelece que seja desenvolvida a consciência política e histórica da diversidade dos grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias. Ampara-se, ainda, na concepção de reforma intelectual e moral de Antônio Gramsci (1891-1937), a qual se inicia com a disputa da hegemonia dos subalternos no interior dos aparelhos privados de hegemonia presentes na sociedade civil, entre eles, a escola. Nela, os intelectuais orgânicos e tradicionais podem iniciar um processo de formação que eleve o nível cultural dos educandos de modo a transformar a sua concepção de mundo, o seu modo de pensar, agir e de se relacionar socialmente, preparando-os politicamente.

Nas instituições de ensino, a disputa pela hegemonia passa pelo oferecimento de uma formação omnilateral (em termos marxiano) e emancipatória aos estudantes para que eles possam agir coerentemente e transformar o mundo segundo seus preceitos e desejos (MILITÃO, 2011, p. 9). Trata-se de superar a forma atual de ensino do conteúdo dessas leis, que trabalha esses conhecimentos apenas numa perspectiva de diminuir preconceitos, tratando a questão por seus efeitos e não pelas causas.

Em conformidade com o Art. 1º da educação étnico-racial sugiro que as histórias e culturas indígenas e africanas sejam ensinadas, na filosofia, a partir de uma perspectiva política capaz de oferecer uma formação que lhes dê acesso à cultura e lhes proporcione o desenvolvimento de uma nova mentalidade, de uma nova maneira de ver o mundo, novos valores e comportamentos. Isso porque, a hegemonia tal como concebida por Gramsci, não é só política, mas é também cultural, assim, se esses conteúdos forem trabalharmos adequadamente podemos contribuir com o início de uma transformação intelectual e moral de nossos jovens. Com efeito, os professores poderiam promover um trabalho filosófico e político que primasse pela transformação das ideologias desagregadas em ações coerentes e conscientes. Pois, a existência de uma consciência desa-

gregada e ocasional é

justamente uma das principais razões que fortalecem a hegemonia da classe burguesa. Em função dessa consciência a massa trabalhadora não consegue identificar os meios concretos que já existem ou que estão em processo de formação, capazes de solucionar os seus problemas. Daí o trabalho filosófico de transformação da mentalidade popular ser concebido por Gramsci como uma 'luta cultural', que realiza a mediação entre a filosofia e o 'senso comum' (MILITÃO, 2011, p. 3).

Desse modo, podemos colaborar com uma inovadora formação de nossa gente ainda na infância e continuá-la nos demais estágios de formação das novas gerações, na perspectiva de transformar a mentalidade vigente em relação as suas próprias origens e, com isso, construir novos valores humanos, evitando que os jovens recebam passivamente uma concepção de mundo desagregadora e excludente. Desse modo, os subalternos seriam capazes de

elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com [o] trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade [...] (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Portanto, o trabalho-educativo-cultural e a formação da consciência política dos subalternos são essenciais na e para a luta contra as condições de alienação a que estão submetidos e, para que esses sujeitos se reconheçam como integrantes de uma determinada classe é preciso que eles assumam como seus os problemas de toda a classe. É nesta perspectiva que o ensino das culturas indígenas, africanas e afro-brasileira pode promover a elevação cultural dos jovens brasileiros, de modo que, tendo acesso à cultura (ao conhecimento produzido pela humanidade) eles possam se conscientizar de seu devenir histórico e dos objetivos a serem alcançados pela e com a transformação de sua história e condição no mundo, construindo-se assim uma consciência crítica combativa e classista. Isso

porque, “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1978, p. 21). Logo, é no processo de luta contra as ideologias burguesas, contra as formas de educação massificadora, que os trabalhadores podem formar a sua consciência política e se transformar, isto é, resgatar a sua capacidade de ação política.

Considero, por fim, que a sociedade brasileira antes de ser uma sociedade racista é uma sociedade classista, por isso o preconceito racial faz parte do repertório ideológico elaborado pelo grupo dominante, e na visão de Gramsci, tal repertório tem por função servir de cimento da estrutura social. É por isso que vejo na inserção dessas leis no currículo escolar, - se feita com seriedade e rigor - uma perspectiva de elevação cultural e de formação política dos estudantes brasileiros. Nesse contexto, essas leis podem se tornar instrumentos políticos capazes de resgatar a história de nosso País e a nossa dívida com os índios e afro-descentes, além de viabilizar uma sólida formação às novas gerações.

Mas esta luta não pode ser corporativista e imediatista, não deve ser enfrentada apenas por negros e afrodescendentes, tampouco pode descolar-se de outras frentes de ação política, mas deve ser uma luta de todos os brasileiros, e não apenas dos subalternos, os quais não são subalternos apenas porque são negros, mas também pobres, por isso a questão do racismo e da discriminação não pode ser combatida pelos efeitos, mas pelas causas, ou seja, pelo reconhecimento de pertencimento à brasilianidade desde a mais tenra infância, e deve ser continuado em todos os níveis de aprendizagem e em todos os espaços. Isso porque, o racismo é um construto social, ninguém é geneticamente racista, daí ser necessário o estudo dos conteúdos das supracitadas leis em todas as redes de ensino público e privado, numa perspectiva de resgate histórico e social de nosso povo, com vistas à construção de um novo sujeito, de uma nova mentalidade, de modo a colaborar com a construção da hegemonia das classes subalternas.

Por fim, é preciso ressaltar que o negro está imerso nesta sociedade e nas relações que esta desenvolve em todos os âmbitos, por isso está sujeito à assimilação das ideologias racistas e reprodução destas práticas discriminatórias tanto quanto os não-negros, tudo dependerá do seu grau de consciência étnica e capacidade de desconstrução do racismo do qual é a principal vítima. Mas que, por estar imerso nesta sociedade, também

ele nega a sua identidade, muitas vezes como forma de se defender das práticas raciais, que faz com que ele não se reconheça nesse outro que ele próprio é, e que possui as mesmas características suas.

Assim, o negro que reproduz práticas racistas, efetivamente, deve ser visto como alguém que busca negar a causa de seu sofrimento, da opressão psicológica e física, à qual a sociedade o submete. É nesse sentido que a reforma intelectual e moral gramsciana, referenciada neste tópico, pode contribuir com a mudança desse quadro, sobretudo para o processo de desconstrução dessa negação identitária do negro e, ainda, para que ele entenda o porquê de a comunidade negra ser estereotipada e menosprezada pela branca, que faz uso dos aparelhos privados de hegemonia burgueses para fomentar suas concepções racistas com vistas à permanência de seus privilégios e domínios sobre corpos e vidas negras e pobres, em geral.

7. Sobre o ensino da Lei 10.639/2003 na Filosofia

No Brasil, e mais ainda na filosofia, o ensino sobre os conteúdos das referidas leis é muito recente em nível nacional, e apesar de já terem se passado dezesseis anos de aprovação da Lei 10.639/2003, o número de profissionais especializados na área ainda é muito pequeno. Até 2013, praticamente não existiam disciplinas que contemplassem os referidos conteúdos e poucas eram as universidades públicas que cumpriam essas leis em todos os seus cursos de graduação.

Uma explicação para o descumprimento dessas leis, segundo o Prof. Wanderson Flor do Nascimento (UNB) é que, em 2003, ocorreu uma modificação (de modo geral) nas leis da educação nacional, com a inclusão de vários conteúdos, entre os quais se incluíam os das áreas de filosofia, ciências sociais e africanidades. À época, iniciavam-se as discussões acerca de como trabalhar estes novos conteúdos nessas áreas, e cada uma delas voltava-se para seus desafios internos, sendo esse um dos fatores que dificultou a introdução dos conteúdos da Lei 10.639/2003 na filosofia, a qual, naquele momento, se debatia sobre as perspectivas de trabalho no Ensino Médio. No caso da Universidade Federal de Uberlândia, a situação era privilegiada devido ao fato de esta ter sido a primeira universidade pública brasileira a colocar a filosofia no vestibular, no ano de 1996. Foi neste contexto que o então Departamento de Filosofia iniciou uma série de iniciativas, como por exemplo, a oferta de cursos de formação e especialização em

filosofia para atender a nova realidade. Naquele momento ainda não tinha sido formada a primeira turma de filosofia da UFU e a maior parte dos professores que ministravam a disciplina não eram formados em filosofia.

Em 2003, a única referência teórica na área de africanidades no Brasil era, segundo o filósofo Wanderson Flor do Nascimento, a obra *“Estrutura do pensamento afro-brasileiro”* (1970), do escritor baiano Edson Nunes Silva, mas esta era basicamente sobre o candomblé e somente encontrada em bibliotecas de colecionadores. Em 2004, o filósofo e pesquisador da temática, Eduardo Oliveira publicou a obra *“A cosmovisão africana no Brasil”*, na qual tentava estabelecer um diálogo entre filosofia e africanidades e teria acesso mais facilitado. Em 2011, o filósofo carioca e professor de filosofia e africanidades, Renato Nogueira, publicou o livro *“O ensino de filosofia e a Lei 10.639”*, e, em 2012, criou a coleção infantil *“Nana & Nilo”*, voltada ao ensino da cultura africana para crianças. Quanto à literatura sobre a cultura africana e sobre a África, o diplomata e africanista Alberto da Costa e Silva, especialista em África, fala da dificuldade que teve para encontrar um livro sobre o Continente Africano, no Brasil. Tendo, ele próprio, encontrado apenas na Biblioteca do Itamaraty, onde havia todos os grandes livros dos viajantes europeus: especialmente portugueses e italianos que estiveram na África nos séculos XV e XVII.

Como se vê, a produção nacional era muito pequena e ainda desconhecida no País, o que dificultou ainda mais o cumprimento destas leis. Soma-se a isso, o fato de muitos cursos de graduação não perceberem ou negligenciarem a importância da difusão destes conhecimentos entre os estudantes, de modo que, quando essas leis são cumpridas, elas são trabalhadas superficialmente, apenas de modo protocolar, a fim de prevenir-se contra sanções do Ministério da Educação. Poucos são os que se preocupam em atingir os objetivos das leis, a saber: a) resgatar o processo de formação da sociedade brasileira; b) desenvolver a consciência política e histórica da diversidade dos grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias; c) fortalecer identidades e direitos, ampliando o acesso ao conhecimento sobre a diversidade no e do País; d) desenvolver ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, reconhecendo a participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira.

É em razão de tudo isso, que me proponho a abordar, neste artigo, o ensino destes conteúdos, buscando iniciar as discussões sobre o modo de trabalhá-los de maneira a atingir os objetivos propostos. Trata-se de refletir

sobre a forma de difundir tais conteúdos e de mostrar a importância do resgate histórico cultural e social africano, afro-brasileiro e indígena para que cada cidadão brasileiro compreenda a sua própria constituição. Para tanto, faremos uma breve exposição acerca do modo como o Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia vem trabalhando estes conteúdos.

7.1. O cumprimento das Leis no Instituto de Filosofia Universidade Federal de Uberlândia

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o cumprimento destas leis pelas unidades acadêmicas foi definido pela Resolução de nº 4/2014 pelo Conselho de Graduação e Pró-Reitoria de Graduação, embora a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e Histórias e Culturas Indígenas e Africanas tenha se iniciado, nesta universidade, no ano de 2006, quando foi criado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFU) sob a coordenação do Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho, que juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) iniciou o debate sobre as Políticas Públicas de Igualdade Racial, passando a desenvolver um conjunto de atividades com vistas ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

Entre as unidades acadêmicas que passaram a cumprir a Lei se incluem a Faculdade de Educação – (FACED), que desenvolveu o I Curso de Especialização em Docência na Diversidade para a Educação Básica, em 2010, e o Instituto de Filosofia (IFILO) que vem trabalhando tais conteúdos desde 2013, quando a Profa. Maria Socorro Ramos Militão promoveu os eventos: “*I Encontro Nacional de Filosofia e Africanidades*” (2013); o “*I Colóquio Internacional de Filosofia Política & Diversidades*” (2015) e o “*II Encontro Nacional de Filosofia e Culturas Africana e Indígena*” (2016), e o 4º Encontro de Professores de Filosofia do Ensino Médio promovido pelas Profas. Maria Socorro e Georgia Amitrano e que contemplou a temática por meio de debates, palestras e formação continuada de professores secundaristas (2018) e de licenciando.

Além de difundir os conteúdos relativos às culturas indígenas e africanas e femininas, a Profa. Maria Socorro construiu, em parcerias com docentes de outras unidades da federação, “*A Carta de Uberlândia*”, que sugeria ações político-pedagógicas conjuntas e a criação de espaços de estudos e desenvolvimento de pesquisas em nível nacional. Pois, em 2016, ainda eram poucos os espaços de debate sobre os conteúdos, o que difi-

cultava sobremaneira as pesquisas científicas em andamento no país. Foi em razão disso que a Profa. Maria Socorro promoveu o *II Encontro* visando tanto o cumprimento das Leis quanto a criação de espaços de debates, apresentação de pesquisas, difusão do conhecimento e promoção do acesso à literatura disponível, além de fomentar o diálogo entre estudantes e pesquisadores das áreas, no âmbito da filosofia.

Em 2018, apenas quatro Cursos de Filosofia ofertavam disciplinas sobre as temáticas: o Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) de Passo Fundo, Universidade Federal do ABC paulista, Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E graças aos esforços empreendidos pelo Professor Wanderson Flor, em 2018, a literatura disponível a pesquisadores melhorou tanto substancialmente. Aqui merece destaque o número de obras de autores africanos traduzidos para o português e em sua maioria disponíveis no site <https://filosofia-africana.weebly.com/> desenvolvido e mantido por ele, e que tornou-se importante biblioteca virtual para os pesquisadores nacionais e internacionais interessados nas temáticas sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Quanto à difusão da cultura indígena na filosofia, os eventos citados promovidos pelo Instituto de Filosofia-UFU cumpriram a Lei e seus objetivos, porém, nos dois últimos eventos percebeu-se que a literatura disponível sobre o conteúdo é pequena e pouco difundida, além de ainda serem poucos os pesquisadores e estudantes interessados em pesquisas na área. Sobre esta o IFILO se prepara para melhorar a difusão dos conteúdos a partir do ano 2019.

Como se vê, o Instituto de Filosofia (IFILO) da UFU vem cumprindo a oferta dos conteúdos exigidos por meio de atividades de extensão: eventos, palestras, minicursos, rodas de conversas, oficinas, entre outros, direcionadas tanto à comunidade acadêmica quanto ao público interessado, além de colaborar com os debates nacionais junto a pesquisadores de diferentes estados brasileiros. No segundo semestre de 2018, o IFILO aprovou a criação de uma disciplina voltada ao ensino destes conhecimentos, sendo o primeiro Instituto da Universidade Federal de Uberlândia a destinar uma disciplina específica ao ensino deles. Durante o ano de 2019, com a perspectiva do NEAB se transformar em Centro, há a possibilidade de desenvolvimento de um número maior de atividades de ensino, pesquisa e extensão no cumprimento das referidas leis.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, W. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320p.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana*. Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso 08 maio 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 março de 2008. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso 02 maio 2015.

GANDIA, Enrique de. *História crítica de los mitos de la conquista americana*. Buenos Aires: Juan Roldan y Compania, 1929.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil: 1).

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MILITÃO, M. S. R. Reforma intelectual e moral em Gramsci: perspectivas de construção. In: ____ SAID, Ana Maria (Orgs.). *Pensar a sociedade contemporânea: a atualidade do pensamento de Marx e Gramsci*. 1 ed. Uberlândia EDUFU, 2014, p. 137-165.

MUNANGA, K. *Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. *Revista USP*, São Paulo, nº 68, p. 46-57, dez/fev. 2005-2006. Disponível em< <http://www.usp.br/revistausp/68/05-kabengele-munanga.pdf>> Acesso: 10 maio 2015.

NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco: estudos das relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As coletividades anormais*. São Paulo: O alienado no direito civil brasileiro. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (Brasiliana, vol. 188).

_____. *A aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. (Brasiliana, vol. 224).

_____. *As culturas negras no Novo Mundo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946. (Brasiliana, vol. 249).

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *As Américas e a civilização - processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO PROCESSO DE CONVERSÃO DA MP 746 NA LEI 13.415/2017

Christian Lindberg L. do Nascimento⁶
Maíra da Silva Rodrigues de Lima⁷

A reforma do novo ensino médio ganhou força com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746/2017) e sua respectiva conversão na lei nº 13.415/2017. Entretanto, durante o processo de discussão e análise no Congresso Nacional houve uma mobilização social e parlamentar em torno da pauta em questão. Dito isso, o objetivo do presente texto é analisar o recorte específico do debate que girou em torno do Ensino de Filosofia no âmbito do ensino médio, tendo como ponto de partida seu caráter disciplinar garantido com a aprovação da lei nº 11.684/2008.

Como se sabe, o ensino médio brasileiro é um dos obstáculos a ser superado no quesito educação. Estima-se que metade dos jovens, com idade entre 15 e 17 anos, não frequente um assento escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu que, ao término de sua vigência, 85% dos jovens nessa faixa etária estejam matriculados nesta etapa educacional. Ao que tudo indica, tal meta não será cumprida.

O cenário do golpe de 2016⁸, que usurpou a democracia brasileira, foi fundamental para a implementação do novo ensino médio. O ponto de partida foi o diagnóstico de que o ensino médio não conseguia socializar os conteúdos propedêuticos, espalhados em 13 disciplinas escolares, muito menos preparava os jovens para o mercado de trabalho. O contexto educacional foi utilizado como justificativa para legitimar a reforma educacional. Não custa lembrar que, não obstante a dívida histórica que o país tem com a educação, o ensino médio só se tornou obrigatório na primeira década do atual milênio. Dois instrumentos foram importantes

⁶ Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe. Integrante do GT Filosofar e ensinar a filosofar da ANPOF e do corpo docente do Prof-Filo (UFPE) e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFS.

⁷ Estudante de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista do PIBIC/CNPq.

⁸ O *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma (PT) impulsionou a reforma do ensino médio a partir da publicação da MP 746/2016. Como se sabe, a aliança formada em torno de Michel Temer (MDB) forneceu parte importante da força política necessária para a conversão da MP em lei, o que contribuiu para a restrição do debate no Congresso Nacional.

para que isso ocorresse: 1) A conversão do FUNDEF em FUNDEB, no ano de 2006, medida que garantiu recursos adicionais para a expansão e melhoria do ensino médio; 2) A inclusão do ensino médio, no âmbito da LDB, como etapa obrigatória.

Destacar esses aspectos são fundamentais para compreender o texto e o contexto do novo ensino médio. De igual modo, as críticas apontavam que, além de antidemocrático por ser instituída por medida provisória (MP), a reforma promovida no ensino médio deslocou o debate que estava sendo feito em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2015 e que já contava com duas versões publicadas. Sabe-se, por exemplo, que a primeira e segunda versão da BNCC mantinha o caráter disciplinar do conhecimento, através de 13 disciplinas, muito embora já apontasse para a articulação delas por área do conhecimento. De igual modo, durante o processo de consolidação das duas primeiras versões, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma consulta pública que, segundo dados do próprio ministério, recebeu algo em torno de 12 milhões de contribuições.

Ora, o que diz a MP 746/2016? Como se deu o processo de conversão da MP 746/2016 na lei nº 13.415/2017? Desse modo, busca-se identificar nos documentos oficiais e registros históricos aspectos que possam elucidar das questões. A MP nº 746 de 2016, em seu *caput*, determinou que seu objetivo central era implementar a política nacional de fomento à escola em tempo integral. Publicada no dia 23 de setembro de 2016, o conteúdo da MP também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Fundo de Manutenção, Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e revogou a lei nº 11.161/2005, que instituiu o ensino obrigatório da língua espanhola nas escolas do ensino médio.

Para fundamentar a adoção da MP 746/2016, o MEC utilizou algumas informações e estatísticas. O índice de evasão do ensino médio e uma suposta falta de interesse dos jovens em estudar devido ao um modelo desarticulado com a vida de ensino médio. Utilizava-se, para tanto, o percentual de jovens com idade entre 15 e 17 anos que não estudava, nem trabalhava. Entretanto, a exemplo do que acontece atualmente, o que induz os jovens a saírem da escola é a necessidade de trabalhar e, no caso específico das mulheres, a gravidez precoce.

Em uma primeira análise, pode-se afirmar que a implementação da escola em tempo integral é uma reivindicação que remonta os pioneiros da educação, movimento articulado por intelectuais e educadores brasileiros do início do século passado. O problema aparece quando se observa que a MP 746/2016 estabeleceu um prazo máximo de 4 anos de vigência do fomento por parte do MEC, o que traria certa instabilidade financeira para a execução do programa em todas as escolas de ensino médio do país.

No entanto, a MP não ficou restrita apenas ao conteúdo de seu *caput*. Nela foi incorporada a BNCC e a inclusão dos cinco itinerários formativos. A BNCC é articulada com base em áreas do conhecimento (Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias) para aglutinar os saberes escolares e estabelece que o ensino médio deve ser orientado em torno das competências e habilidades. Consequentemente, exceto para Português e Matemática, as então disciplinas do ensino médio perderam seu caráter disciplinar e foram diluídas nas respectivas áreas do conhecimento.

No caso específico da Filosofia, a conquista obtida em 2008 com o retorno de sua obrigatoriedade no ensino médio sofreu um forte revés. A implementação de políticas públicas direcionadas para seu fortalecimento, a exemplo da inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mestrado profissional em Filosofia (Prof-Filo), etc., ficaram diante de um impasse com a publicação da MP 746/2016. Esse clima gerou, além da desconfiança quanto ao futuro do ensino de Filosofia nas escolas secundárias, muita indignação e revolta por parte dos estudantes e professores de Filosofia do país inteiro.

No caso dos itinerários formativos, além das áreas do conhecimento contidas na BNCC, adicionou-se o quinto, a saber, formação técnica e profissional. Para o cumprimento desse itinerário, a MP 746/2016 estabeleceu que a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo e a possibilidade da concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho enfatizam um aspecto central para os defensores da medida provisória, fala-se da importância de associar o ensino médio ao mundo do trabalho. Por outro lado, ouviu-se muitas críticas quando a especialização precoce, tendo em vista que a carga

horária destinadas aos itinerários formativos contemplaria um espaço relevante no novo ensino médio.

Deste modo, a discussão em torno da conversão da MP em lei foi objeto de embates políticos importantes no Congresso Nacional. No caso específico do ensino de Filosofia é bom destacar que, *grosso modo*, durante esse processo, ela foi convertida em estudos e práticas, algo até hoje pouco decifrável. DE igual modo, o que se viu com a homologação da BNCC em 2018 foi a diluição dos conteúdos filosóficos nas áreas de conhecimento, especialmente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e a consequente diminuição de conteúdos de Filosofia, percepção que aparece de forma mais brusca com as áreas filosóficas Estética e Lógica.

Para relatar a MP 746/2016 no Congresso Nacional foi escolhido o senador Pedro Chaves (PSC/MS), suplente do ex-senador petista Delcídio do Amaral. Ele teve o trabalho de analisar as 568 emendas submetidas por deputados e senadores ao texto original da medida provisória. Em uma tentativa de dar certo grau de legitimidade ao processo de conversão, foram realizadas 9 (nove) audiências públicas e convocados 53 (cinquenta e três) profissionais e estudantes das mais variadas correntes ideológicas para expressarem análises do documento. Ao fim, um relatório foi produzido pelo senador sul-mato-grossense e submetido ao plenário do parlamento nacional.

A tramitação não recheada de bastante conflito. Parcela sociedade, revoltados com o golpe de 2016 e a forma como a proposta foi apresentada pelo MEC, mobilizou estudantes, professores e entidades representativas da sociedade civil promoveram manifestações e articulações políticas visando revogar a MP. Por outro lado, contando com amplo apoio das ONG' empresariais, a base política do governo federal no Congresso Nacional acelerou o tramite e impôs a vontade da maioria parlamentar na votação que converteu a medida provisória em lei.

Por se tratar de uma medida provisória, cria-se uma comissão mista, composta por deputados e senadores, e, em seguida, coloca-se em votação o relatório final no interior da comissão antes de seguir para o plenário do Congresso Nacional. Ao longo das discussões da medida provisória, um conjunto de problemas foi evidenciado pelos partidos da oposição ao governo federal, a exemplo do PT, PCdoB, PDT e PSOL. As integrantes da bancada do PT na comissão especial,

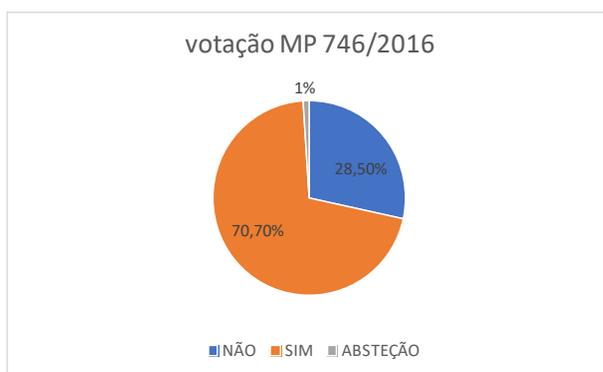
a senadora Fátima Bezerra (RN) e a deputada maria do Rosário (RS), por exemplo, utilizaram o expediente do voto em separado como forma de manifestar, do ponto de vista político, a discordância com o parecer apresentado pelo senador Pedro Chaves (PSC). Entre os argumentos utilizados por elas estão o fato de a MP alterar pontos fundamentais da LDB e, dessa forma, não poderia ser realizada de forma impositiva. Os opositoristas defenderam que discussão tão importante não deveria ocorrer de forma emergencial, procedimento que implicaria diretamente na qualidade do debate em torno do ensino médio.

Questões relacionadas à dimensão pedagógica foram apresentadas durante o processo de conversão da MP. Uma delas diz respeito ao reconhecimento de profissionais com notório saber para ministrar aulas a exemplo do que acontece com os professores licenciados. Outro aspecto bastante polêmico se deu em torno da organização do arranjo curricular em áreas de conhecimento, o que propiciou uma série de questionamentos em torno do impacto da diluição dos conteúdos de aprendizagem. Alguns alertas foram feitos em relação ao tempo de vigência da política de fomento às escolas em tempo integral, como também a distribuição da carga horária ao longo do ensino médio.

Ao chegar no plenário da Câmara dos Deputados e Senado Federal, a MP sofreu incorporações feitas pelo relator, o senador Pedro Chaves (PSC/MS). Na fundamentação do seu parecer, ele destacou que incorporou o mérito contido da medida provisória, muito embora tenha acatado algumas emendas. Uma delas diz respeito a mudança sofrida na área de conhecimento denominada, inicialmente, por Ciências Humanas. Com a alteração, ela ficou sendo identificada como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Outro aspecto alterado diz respeito à carga horária mínima para 1.400 horas anuais nas escolas de ensino médio com tempo integral, acompanhada da ampliação do prazo da política de fomento para 10 (dez) anos. Houve, também, a incorporação da proposta que destina 60% da carga horária do ensino médio para o cumprimento das habilidades e competências contidas nas áreas do conhecimento contidas na BNCC.

O parecer incorporou outras sugestões e sofreu o destaque, mas, ao fim, foi aprovado por ampla maioria dos deputados e senadores do parlamento nacional. No caso da Câmara dos Deputados, o resultado da votação ficou assim.

Quadro 1: Panorama geral da votação na Câmara dos Deputados

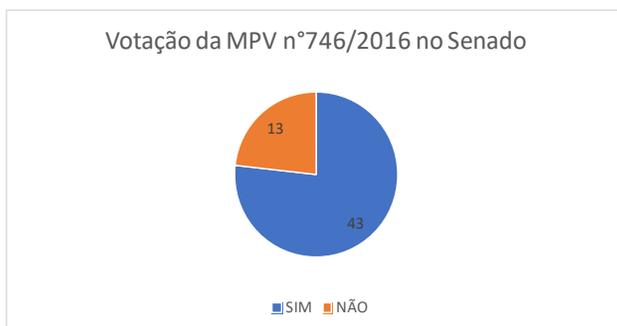


FONTE: Congresso Nacional

Entre os partidos, pode-se dividi-los em três blocos no ato de votação: 1) Votaram a favor do relatório do senador Pedro Chaves (PSC/MS) - PP, PTB, PSC, PMDB, PEN, PSDB, PR, PSD, DEM, PRB, SOLIDARIEDADE, PPS, PHS, PROS e PV; 2) Votaram contra o relatório do senador Pedro Chaves (PSC/MS) – PT, PCdoB, PSOL, PDT, REDE e PMB; 3) Liberaram a bancada – PTN, PTdoB, PSL e PSB.

Entre os senadores, entre os 57 senadores presentes na sessão, 43 votaram a favor do parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS), 13 votaram contra e nenhum se absteve. O quadro de distribuição dos votos por partido espelhou o visto entre os partidos com representação na Câmara dos Deputados. Em suma, o resultado da votação ficou assim estabelecido.

Quadro 2: Panorama geral da votação no Senado Federal



Fonte: Congresso Nacional

No caso específico do ensino de Filosofia, o relator da MP 746/2016 incorporou parte da reivindicação de setores da sociedade brasileira, notadamente a CNTE, UBES, UNE e ANPOF. Enquanto no texto inicial da medida provisória a Filosofia perdia seu *status* disciplinar, o senador Pedro Chaves (PSC/MS) acatou uma das emendas sugeridas. Assim, a Filosofia ganhou o *status* de estudos e práticas, em conjunto com Sociologia, Arte e Educação Física. Em entrevista concedida ao jornal Estadão, o ele indicou que as disciplinas “Filosofia e Sociologia sejam abordadas nas aulas de História, assim como a disciplina de Artes poderia ser estudada junto com Literatura.”. Desse modo, a impressão que se tem é a de que ele se mostrou favorável a opinião de conceder ao ensino de Filosofia um caráter transversal, medida que retroagia, do ponto de vista histórico, aos debates ocorridos entre os anos de 1996 e 2008.

Entre as emendas apresentadas ao texto original da MP 746/2016 algumas foram direcionadas ao ensino de Filosofia. De acordo com as emendas propostas pelo Congresso Nacional, as temáticas que impactam diretamente o ensino da Filosofia, podem ser agrupadas em cinco grandes áreas. 1) Filosofia como disciplina obrigatória; 2) Filosofia como disciplina transversal; 3) Filosofia como disciplina da área de linguagem; 4) Filosofia como disciplina obrigatória no ensino fundamental e opcional no médio; 5) Filosofia como estudos e práticas.

Apoiadas pelos deputados André Figueiredo (PDT/CE), João Coutinho (PSB/PE), Arnaldo Jordy (PPS/PA), Sérgio Souza (PMDB/PR), João Daniel (PT/SE), Pedro Uczai (PT/SC), Alfredo Kaefer (PSL/PR), Ezequiel Teixeira (PTN/RJ) e senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), a principal emenda apresentada defendia a manutenção da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. que refere as áreas conhecimento e a defesa da obrigatoriedade da Filosofia. O deputado federal André Figueiredo (PDT/CE) defendeu a presença obrigatória do ensino da Filosofia e da Sociologia no ensino médio, com a justificativa de que sua retirada contraria o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico dos estudantes. Segundo Figueiredo:

A presente emenda pretende garantir que a Filosofia e a Sociologia continuem sendo disciplinas obrigatórias no

ensino médio. Considerada indispensável ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia foram aprovadas, em julho de 2006, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio (FIGUEIREDO, Brasília, 2016).

O senador Cristóvão Buarque (PPS/DF) foi o autor da emenda que propôs o ensino de Filosofia de forma transversal. Seu argumento principal era de que a BNCC propiciava a inclusão de componentes curriculares ou temas transversais. O espírito da proposta se assemelha ao que predominou no período pós-LDB/1996, na qual o estudante, ao concluir o ensino médio, tivesse noções básicas de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania. Na prática, o caráter transversal da Filosofia tenderia a se manifestar em conteúdos relacionados à área da Ética e Filosofia Política.

Imagem 1: Proposta e justificativa do senador Cristóvão Buarque (PPS/DF)

139	Sen. Cristovam Buarque	Altera o art. 1º da MPV, para modificar o § 7º do art. 26 da LDB, listando temas transversais que devem ser abrangidos nos currículos do ensino médio: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação sexual; finanças pessoais e empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; exercício da cidadania e participação política; ética na política e democracia; noções de	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele
		filosofia e sociologia.	componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

A proposta dos deputados Átila Lyra (PSB/PI), acompanhadas de proposições feitas pelos deputados Bebeto (PSB/BA) e Danilo Cabral (PSB/PE), sugere que o ensino de Filosofia fosse incluído na área de Linguagem, garantido a ele um caráter interdisciplinar.

Imagem 2: Proposta e justificativa do deputado Atila Lira (PSB/PI)

102	Dep. Atila Lira	Altera o art. 1º da MPV, modificando o § 8º do art. 36 da LDB, para inserir sociologia e filosofia no dispositivo referente à língua estrangeira.	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.
-----	-----------------	---	--

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

O deputado Stefano Aguiar (PSD/MG) talvez tenha expressado o sentimento de ampliar o acesso ao ensino de Filosofia ao sugerir que fosse ensinado, de forma obrigatória, no ensino fundamental e optativamente no médio.

Imagem 3: Proposta e justificativa do deputado Stefano Aguiar (PSD/MG)

488	Dep. Stefano Aguiar	Altera o art. 1º da MPV, para modificar o § 2º do art. 26 da LDB, a fim de prever que, em caráter obrigatório para a educação infantil e para o ensino fundamental e em caráter opcional para o ensino médio, constituirão componentes curriculares: arte, educação física, sociologia e filosofia.	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte. Acatada.
-----	---------------------	---	--

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

A propositura apresentada pelo deputado Arnaldo Jordy (PPS/PA). Para o parlamentar paraense, a estrutura proposta pelo texto original da MP deve ser preservada, entretanto, sugeriu que todos os conteúdos fossem ofertados sem que houvesse redução de seus componentes de aprendizagem e carga horária.

Imagem 4: Proposta e justificativa do deputado Arnaldo Jordy (PPS/PA)

221	Dep. Arnaldo Jordy	Altera o art. 1º da MPV, para incluir, no § 1º do art. 26 da LDB, a obrigatoriedade da filosofia nos currículos do ensino médio.	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.
-----	--------------------	--	--

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

A propositura que acabou sendo acatada pelo relator da MP 746/2015, o senador Pedro Chaves (PSC/MS), foi sugerida pelo também senador Pedro Bauer (PSDB/SC) e pelo deputado André Figueiredo (PDT/CE), que propôs a Filosofia como estudos e práticas.

Imagem 5: Propostas e justificativas, respectivamente, do senador Pedro Bauer (PSDB/SC) e do deputado André Figueiredo (PDT/CE)

11	Sen. Paulo Bauer	Altera o art. 1º da MPV, incluindo § 6º ao art. 36 da LDB, para prever que a Base Nacional Curricular (BNCC) incluirá estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte. Acatada parcialmente.
24	Dep. André Figueiredo	Altera o art. 1º da MPV, incluindo § 7º no art. 36 da LDB, para prever que a BNCC incluirá estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.	As dimensões do movimento, da corporeidade e da arte são fundamentais para o desenvolvimento integral dos potenciais humanos. Assim, não vislumbramos razões para que se retire a obrigatoriedade, na última etapa da educação básica, do ensino dos componentes curriculares da educação física e da arte. Acatada parcialmente, com ressalvas quanto à inclusão de sociologia e filosofia, questão a ser definida na BNCC. Acatada.

Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

Ao incorporar a noção de Filosofia como estudos e práticas, houve, em um primeiro momento, muitas dúvidas em relação à nova nomenclatura. Como se percebe no texto abaixo, esperava-se que a BNCC⁹, homologada após a conversão da MP em lei, viesse a identificar de forma mais precisa esse termo.

Nesta etapa de discussão da BNCC é bom retomar o debate que consta na lei 13.415/2017, mais precisamente o artigo 3º, § 2o, que a forma que a Filosofia deve ser incluída, de forma obrigatória, como estudos e práticas. A propósito, este item foi uma inclusão do Congresso Nacional visto que o projeto de lei inicial não constava nada do tipo. Em outros termos, a BNCC/EM precisa especificar o que significa tratar a Filosofia como “estudos e práticas” e, em seguida, incluir a disciplina Filosofia obrigatoriamente, respeitando a deliberação do parlamento federal. (CARNEIRO, NASCIMENTO, 2017)

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e ensino profissionalizante, homologada em 2018, estabelece que Art. 11, § 5º, estabelece que os estudos e práticas devem ser ofertados de forma interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos de tal modo que rompa o trabalho isolado em disciplinas e que adote estratégias de ensino-aprendizagem contextualizados e contextualizada

De igual modo, as dúvidas e incertezas relacionadas a presença ou não do ensino de Filosofia no novo ensino médio, agora na condição de estudos e práticas suscitou questões pertinentes ao debate. Carneiro (2017) questiona se o objetivo do MEC, com a lei 13.415/2017 era mesmo incentivar o protagonismo juvenil. Segundo ele, “se o objetivo do MEC fosse realmente estabelecer o protagonismo juvenil, bastaria fornecer as ferramentas para isso”. A impressão que se tem, segundo Carneiro (2017), é a de que o objetivo central é esvaziar o ensino de Filosofia de tal modo que ele perca sua força reflexiva, questionadora e atenda apenas a metas inalcançáveis de um delírio burocrático.

Incorporada no texto base da MP e aprovada a junto com ele, alguns parlamentares não desistiram da tentativa de incluir o caráter obrigatório do ensino de Filosofia. Sugerido pela senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), o destaque propôs a reintrodução do ensino da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Segundo a parlamentar amazonense: “Assim por considerarmos que a educação não pode se reduzir a instrução, mas deve promover a formação integral do ser humano, propomos a retomada, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das disciplinas de Sociologia e Filosofia” (GRAZZIOTIN, Brasília, 2016).

Imagem 6: Proposta justificada da senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM)

16	Sen. Vanessa Grazziotin	Altera o art. 1º da MPV, para acrescentar § 10 ao art. 36 da LDB, a fim de obrigar o ensino de filosofia e de sociologia nos três anos do ensino médio (novo § 10, renumerando os demais).	No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada.
----	-------------------------	--	--

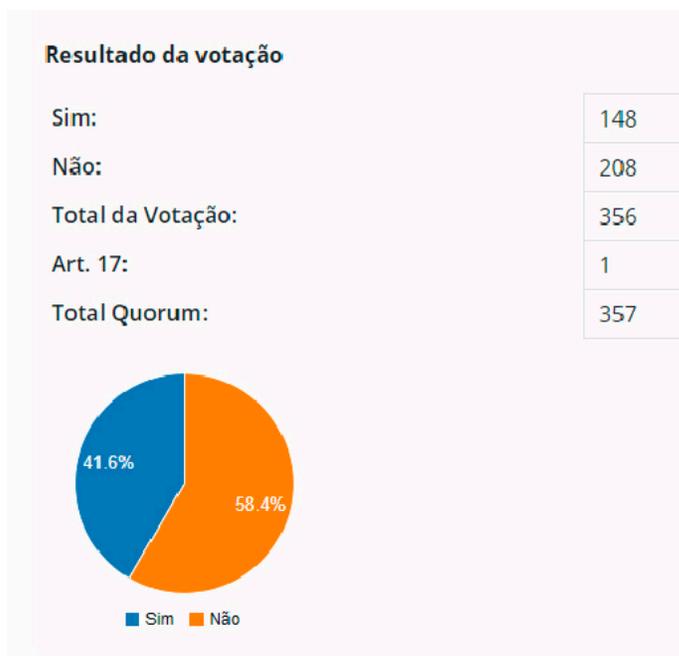
Fonte: Parecer do senador Pedro Chaves (PSC/MS)

O destaque foi derrotado, mas serviu para demonstrar o interesse de parte do Congresso Nacional em manter o caráter obrigatório do ensino de Filosofia. De igual modo, a defesa de sua manutenção representa a

pressão de setores da sociedade brasileira. A ANPOF mesmo participou de audiência pública e mobilizou, em parceria com o movimento estudantil, movimento sindical e ONG's educacionais, a comunidade filosófica para garantir a presença da Filosofia no ensino médio.

Entre os partidos, pode-se dividi-los em três blocos no ato de votação: 1) Votaram a contra o destaque da senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM) - PP, PTB, PSC, PMDB, PEN, PSDB, PR, PSD, DEM, PRB, PTN, PTdoB, PSL, PHS, PROS e PV; 2) Votaram a favor do destaque da senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM) - PT, PCdoB, PSOL, PDT, PPS, REDE, PSB e PMB; 3) Liberaram a bancada – SOLIDARIEDADE.

Quadro 3: Panorama geral da votação do destaque no Congresso Nacional



Fonte: Congresso Nacional

Como se vê, embora a proposta da senadora amazonense tenha sido derrotada, a diferença entre os votos não foi tão grande se comparado com a votação do texto base da MP 746/2016. Por outro lado, as diversas propostas para garantir a presença da disciplina Filosofia na educação básica, como a incorporação dela como estudos e práticas representa certa legi-

timidade do ensino de Filosofia na educação básica, principalmente se considerar o fato de a proposta original da medida provisória não constar nada relacionada a ele.

Por outro lado, percebe-se que o processo de conversão da MP 746-2015 na lei nº 13.415/2017 apresentou aspectos que consolidaram uma série de demandas e questões que vinham sendo discutidas, por exemplo, a implementação de uma política nacional de fomento à constituição de escolas em tempo integral e mudanças no arranjo curricular do ensino médio. Além disso, os impactos causados pela implementação da lei 13.415/2017 impacta diretamente no ensino médio. Nota-se que ela tende a impactar na formação inicial e continuada dos professores, como também na política nacional de avaliação. De igual modo, as alterações feitas pela lei condicionam o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que precisará se adequar à nova realidade.

A lei 13.415-2017 modifica a estrutura curricular do ensino médio, ao tempo que estabelece uma política nacional de fomento à escola em tempo integral, muito embora não aponte garantias financeiras mais duradouras em relação a implementação dessas escolas. No caso específico do ensino de Filosofia, nota-se que a mudança de *status*, passando de disciplina obrigatória para teorias e práticas, não garante o ensino de conteúdos filosóficos, tendo em vista sua diluição nas habilidades e competências nos moldes contidos na BNCC e dos itinerários formativos. Esse cenário incerto impõe uma realidade nova e que tende a impactar nas conquistas obtidas desde que a Filosofia virou disciplina obrigatória em 2008.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. *Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio*. 2016.

BRASIL. Palácio do Planalto. *Lei nº 13.415/2017*. Brasília: Diário Oficial União, 2017.

BRASIL. Palácio do Planalto. *Medida Provisória nº 746/2016*. Brasília: Diário Oficial União, 2016.

BERTOLOZZI, E.; SILVA, M. R. *Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”*. In.: Revista Educação e Sociedade, v. 38, n.139, abr/jun. Campinas, 2017.

CARNEIRO. S. *A Filosofia enquanto estudos e práticas*. ANPOF, Campinas, 2017.

CARNEIRO. S.; NASCIMENTO, C.L.L. *BNCC: a experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia*. ANPOF, Campinas, 2019.

ESTADÃO. *Relator defende retirar matérias como Filosofia e Sociologia do ensino médio*. Disponível em: < educacao.estadao.com.br/noticiais/relator-defende-retirar-materias-como-filosofia-e-sociologia-do-ensino-medio >. Acesso em 03/2021.

MENDES. L. *A MP do Ensino Médio: ponte para o passado*. Blog pensar a Educação. Set, 2016. Disponível: < pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado >. Acesso em 03/05/2021.

RANGEL, M.; MORCAZEL, M.; PIMENTA. M. *A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula*. v.8, n.22, p.28-47, jan/abr. Rio de Janeiro, 2016.

SENADO NOTÍCIAS. *Emprego de professores com notório saber no ensino médio divide senadores*. Disponível em: < www.12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/emprego-de-professores-com-notorio-saber-no-ensino-medio-divide-senadores >. Acesso em 04/05/2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA, ESPAÇO HABITADO E INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROF-FILO

Elsio José Corá¹⁰

Cláudio Reichert do Nascimento¹¹

Introdução

A educação tem como uma de suas principais funções preparar o indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro. Na direção da construção do conhecimento, a relação de ensino-aprendizagem deve ter a clareza de que educar não é apenas transmitir informações. Representa um conjunto de atitudes que implicam questões sociais e, conseqüentemente, visam a emancipação cidadã. Entendida neste contexto, a educação fornece diretrizes e compreensões em um universo complexo, permitindo à pessoa lançar conhecimento sobre si, o outro e o mundo.

Diante disso, é importante abordar a questão da formação inicial e continuada dos professores, pois o cotidiano escolar revela que os educadores possuem dificuldades em contextualizar conhecimentos científicos e filosóficos de modo a torná-los mais acessíveis para o contexto do lugar/território aos seus educandos e, assim, promoverem um aprendizado científico/filosófico significativo com o entorno do estudante, ou seja, uma educação contextualizada e pertinente ao ser humano de “carne e osso”.

No contexto da escola e, também, da universidade brasileira percebe-se, ainda, um ensino fragmentado, que em alguns casos se mostra incapaz de promover correlação com o cotidiano de vida do estudante e da escola. Essa realidade educacional é verificada não apenas nas regiões mais vulneráveis do país, mas caracteriza, de modo geral, o processo educativo das escolas brasileiras.

Neste sentido, e na perspectiva de formação continuada de professores, um dos elementos centrais para a construção de uma educação de

¹⁰ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor da Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

¹¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Filosofia e História das Ciências do Núcleo Comum e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Professor permanente do PROF-FILO, Núcleo da Universidade Federal do Tocantins.

qualidade passa pela experiência que vem se demonstrando exitosa, proveniente do PROF-FILO, que desde 2017 se desenvolve a nível da pós-graduação brasileira, buscando fortalecer a valorização e identidade do professor (de Filosofia), bem como na melhoria da sua prática em sala de aula (VELASCO, 2019; LYRA, 2019).

Ainda, no cenário recente da educação brasileira, cabe destacar a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Não se pretende aqui, entrar nos meandros sobre as dificuldades na compreensão, implementação e incorporação do documento/currículo nas escolas, inclusive nos departamentos e colegiados de Filosofia, no contexto brasileiro. Entretanto, considerando o tamanho do país e sua diversidade é possível imaginar o esforço empreendido para definição do texto final da BNCC que, obrigatoriamente, necessitou envolver governantes, especialistas, escolas, gestores, comunidade científica, escolar e sociedade civil, alguns com maior e outros com menor intensidade participativa na definição do documento final.

Entretanto, a BNCC, homologada em 2017, é resultado de um processo histórico, tendo em vista que ela já constava na Constituição Federal de 1988, que apontava para a presença de “conteúdos mínimos” no currículo escolar. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB utilizou o termo base nacional comum, em seu Art. 26, considerando que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum”. Para, posteriormente, avançar nas discussões de direitos e objetivos de aprendizagem e, finalmente, chegar a definir as competências e as habilidades no contexto geral e para cada disciplina, bem como os temas contemporâneos/transversais e de uma (suposta) intencionalidade formativa, denominada Formação Humana Integral.

Consoante à formação continuada, pode-se afirmar que o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) se consolida como uma oportunidade de valorização e ressignificação da prática docente a partir do contexto e território em que o professor atua. Possibilita, ainda, o encontro entre teoria e prática com vistas à melhoria na educação básica na perspectiva de uma escola pública, de qualidade e integrada com a comunidade. A possibilidade de participação nesse espaço formativo oportuniza lançar novos olhares para a escola e os desafios do ensino de Filosofia nos novos contextos da sociedade. Para isso, os professores/mestrandos podem con-

tribuir para minimizar as questões associadas ao ensino-aprendizagem nas escolas. Esse fator tem colaborado para o aprimoramento acadêmico e profissional, bem como para a formação voltada à prática em sala de aula (Ver: BARRA & BARREIRA, 2021).

Diante disso, o presente texto visa contribuir na compreensão de que todo processo formativo deve cooperar para aprimorar as práticas e mobilizar os conhecimentos teóricos acumulados. Ainda, parte-se do pressuposto de uma simbiose entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica que nutrem e renovam os desafios do filosofar em uma sociedade pós-moderna. Esta aproximação, a nosso ver, promove a concretização do processo dialético de ação – reflexão – ação com foco na construção de uma identidade docente e na ressignificação do percurso formativo inicial, por meio da vivência em sala de aula e da necessidade de uma formação imbricada com e a partir do contexto escolar. Assim, a filosofia se (re)constrói e ajuda a construir a identidade docente na educação básica.

Ainda, é importante enfatizar as contribuições do PROF-FILO para o fortalecimento da formação de professores de Filosofia, uma vez que promove experiências que possibilitam, a partir dos diálogos propiciados pelo(s) programa(s), (re)desenhar a prática docente e o ensino de Filosofia, tanto na sala de aula quanto nos cursos de formação inicial.

Bncc: currículo em ‘movimento’

Uma das intenções deste texto é discutir as questões históricas e sobre as finalidades da BNCC, tecendo algumas reflexões e inquietações. Cabe salientar, que naturalmente, não seria possível elencar todos os documentos surgidos nesse período histórico que levou a homologação da BNCC, nem mesmo é possível dar conta da riqueza das discussões e do envolvimento social na condução até a aprovação do texto final. Assim, apresenta-se de maneira objetiva alguns marcos históricos até a homologação da base.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) promoveu uma série de atividades para identificar e analisar como se apresentava a organização curricular da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio nos estados e municípios brasileiros. O passo seguinte foi elaborar proposições para a reorganização das Diretrizes Curriculares Nacionais. Depois

de elaboradas as proposições foi o momento de construir um documento orientador que servisse de referência para a organização curricular na tentativa de assegurar uma formação que fosse comum para educação básica. Esse conjunto de ações tinha como objetivo promover o debate nacional sobre o currículo. Para isso foram realizadas atividades relacionadas à socialização de estudos, de experiências e práticas curriculares visando o fortalecimento da identidade nacional.

Essa mobilização, em parceria do Conselho Nacional de Educação – CNE, resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB, a revisão e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), bem como das diferentes modalidades de ensino.

Ainda com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, como referência na construção da BNCC, deve-se reconhecer o contexto na qual elas se constituíram para compreender que são parte de acordos e processos coletivos, a exemplo das Conferências Nacionais da Educação Básica que aconteceram em 2008 e em 2014. Paralelamente o currículo da Educação Básica sofreu influências da LDB, a qual também passou por alterações no texto legal.

Diante desse caminho histórico e desse conjunto de legislações e processos de construção e diálogo com a sociedade, o Estado organizou um documento orientador sobre os caminhos da política curricular para ser submetido a sociedade, em especial no âmbito educacional. Assim, começou um novo ciclo de ações, debates, seminários entre outras ações, no período 2009 a 2015, quando surgiram discussões sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que apontavam importantes mudanças nos documentos produzidos, dentre os quais se destacam os “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, este marco para condução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

A Lei nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, estabeleceu em seu texto um prazo de dois anos, a contar de 25 de junho de 2014, para que o MEC entregasse ao Conselho Nacional de

Educação (CNE) uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda, segundo determinação desta mesma Lei, a entrega devia ser precedida de consulta pública sobre a Base Nacional Comum, configurada a partir dos direitos e objetivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB destacam que a BNCC é um conjunto de

(...) conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Art. 14).

Sendo assim, a BNCC deverá ser uma referência capaz de orientar o direito de aprender e se desenvolver os estudantes da educação básica considerando a diversidade e a inclusão de todos, além de orientar escolhas para construção da parte diversificada que servirá de instrumento de gestão para que estados e municípios construam os seus Currículos e orientem os projetos pedagógicos das escolas.

A BNCC considera alguns aspectos como determinantes para definição do currículo, entre eles a centralidade do estudante na escolha das atividades que devem ser produzidas a partir da escola, bem como a importância de considerar as vivências e experiências escolares que estes estudantes trazem com eles, assim como o entendimento de que o currículo escolar se organiza a partir dos conhecimentos. Tem-se ainda como desafio considerar que as escolhas curriculares devem ser pautadas pela relevância e pertinência desses, porém, articulados com as práticas sociais da comunidade escolar. Assim, reitera-se que a BNCC não é o currículo, mas uma referência curricular que aponta o que deve ser comum a todos os estudantes. Sendo um currículo articulado com a vida e com os contextos e culturas que formam a identidade regional e a diversidade brasileira.

Espaço Habitado e Intervenção no Prof-Filo: Contexto Formativo

No cenário de um mundo globalizado o plano formativo exige a retomada de conceitos que remetem à percepção da vida, do conhecimento, da ética, da cultura, da política e da economia, entre outros. Por isso, ao resgatarmos o horizonte compartilhado, torna-se imprescindível a definição de espaço habitado, como sugere o geógrafo Milton Santos:

A questão do espaço habitado pode ser abordada, segundo um ponto de vista biológico, pelo reconhecimento da adaptabilidade do homem, como indivíduo, às mais diversas altitudes e latitudes, aos climas mais diversos, às condições naturais mais extremas. Uma outra abordagem é a que vê o ser humano não mais como indivíduo isolado, mas como um ser social por excelência. Podemos assim acompanhar a maneira como a raça humana se expande e se distribui, acarretando sucessivas mudanças demográficas e sociais em cada continente (mas também em cada país, em cada região e em cada lugar) (SANTOS, 2014, p. 41- 42).

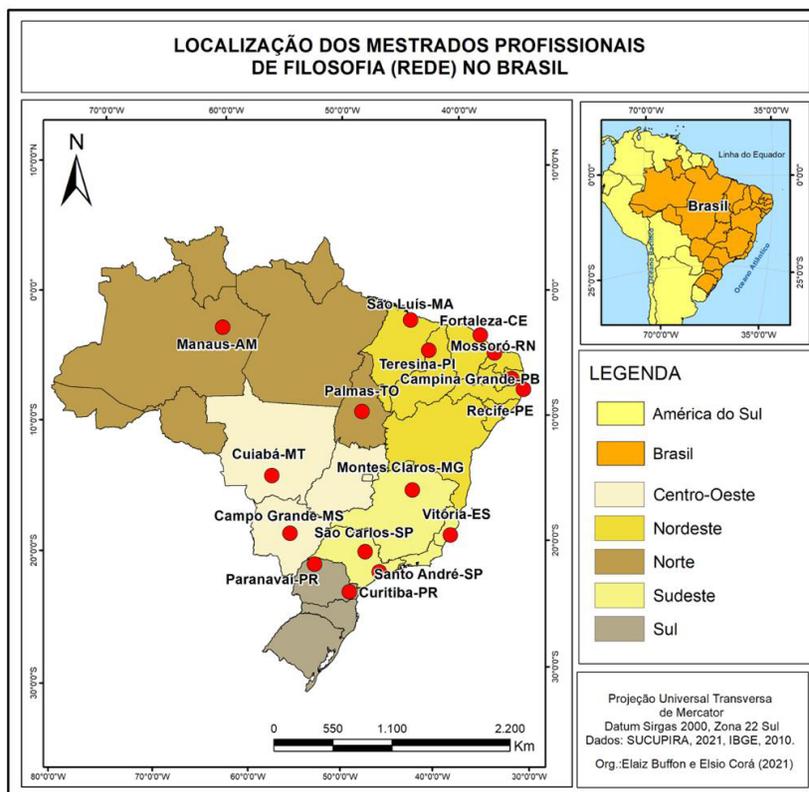
Desta forma, a noção de espaço remete a uma relação singular no mundo, à dimensão existencial de um lugar habitado, que permite descrever e compreender “a cidade como um lugar a ser apropriado pelo uso” (CERTEAU, 1983, p. 117). A cidade atua na produção e interpretação de símbolos, imagens e narrativas que configuram o espaço habitado e o lugar de formação. Desta forma, a cidade (re)configura-se como um espaço (lugar praticado) em vez de apenas um lugar. A ideia de lugar, nos remete, novamente, a Certeau (2000, p. 129):

Desde un principio, entre espacio y lugar, planteo una distinción que delimitará campo. Un *lugar* es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo “propio”: los elementos considerados están unos *al lado* de otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto que cada uno define. Un lugar

es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad.

Há um entendimento de que “é a atividade que qualifica o espaço” (RICOEUR, 2007, p.158). Seguindo essa interpretação, como o espaço habitado, o território e o contexto do PROF-FILO, auxiliam a qualificar o percurso formativo docente? Observa-se que essa relação (espaço habitado, território e PROF-FILO) se mesclam às necessidades apontadas pelos documentos norteadores do currículo, uma vez que articulam o campo teórico-prático com a escola e a comunidade em que se vive.

Neste sentido, o mapa¹² abaixo indica as universidades e cidades em que o PROF-FILO está sendo ofertado, em uma grande rede nacional.



¹² A cidade de Paranavá-PR refere-se à sede da Reitoria da Universidade do Estado do Paraná (Unespar), entretanto, o Núcleo do PROF-FILO tem as suas atividades na cidade de União da Vitória-PR. Considerando que as informações foram extraídas da Plataforma Sucupira, da Capes, preferimos manter os dados disponibilizados, porém fazendo a ressalva por meio desta nota.

Deste modo, defende-se que a relação entre currículo, espaço habitado e PROF-FILO está embasada no espaço praticado, ou seja, essa relação acontece em uma perspectiva tríplice: como espaço próprio constitutivo da subjetividade (âmbito da escola e da universidade); como espaço compartilhado, que desvela o aspecto importante do *logon didonai* (do prestar contas de nossas ações para os outros que vivem e, por isso, agem coletivamente); e finalmente, como espaço circunstancial, no qual as coisas se apresentam para nós.

A interpretação de Ricoeur, referente à narração, favorece a relação entre tempo vivido, *locus* formativo e o espaço habitado. O conceito de narração aproxima e esclarece questões relacionadas à ação humana no espaço praticado. Internamente ao conceito de narração são apresentados três tipos de *mimesis* que, resumidamente, é a narração enquanto o poder de estabelecer vínculos entre os acontecimentos. Uma vez que ela não tem somente uma função de ruptura, mas de ligação, “[...] que estabelece precisamente o estatuto de transposição metafórica do campo prático pelo *mythos*, [...] uma referência ao que precede a composição poética.” (RICOEUR, 1994, p. 77). A partir da proposta de Ricoeur (1994), a *mimesis* pode ser classificada em três tipos: primeira, de prefiguração, enquanto qualidade narrativa da experiência respectiva à ação humana que avança para a narração; diante da narração essa tendência transforma-se em prolongamento na ação como ocorre quando faço algo e depois conto, relatando que fiz o que fiz. Segunda, de configuração, enquanto composição da narração, composição do enredo e o centro da narrativa. Terceira, a refiguração, enquanto confrontação entre as expectativas do leitor e o mundo do texto.

O espaço do PROF-FILO é, neste caso, um convite para compartilhar o tempo de uma história pessoal e acadêmica, que permite retomar, em cada um de nós, o tempo formativo de nossas vidas. Assim, com a refiguração (formativa) podemos nos aproximar definitivamente da compreensão de uma identidade docente, capaz de ressignificar a própria ação educativa no espaço vivido. A constituição de uma identidade docente é ilustrada na dinâmica cruzada entre história pessoal e percurso formativo na refiguração de um tempo que é ele próprio indissolúvel em suas duas ambivalências: o tempo fenomenológico e o tempo cosmológico. Este último, será o ponto de apoio para a fundamentação da compreensão do espaço habitado e do espaço praticado, bem como *locus* para o percurso formativo e lugar para ação formativa do PROF-FILO.

A plasticidade da teoria da tríplice mimesis de Paul Ricoeur permite a aproximação com a proposta da intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO, defendida pelos professores Eduardo Salles de Oliveira Barra e Marcelo Martins Barreira, no artigo homônimo, no prelo. Os autores problematizam como a intervenção prática deve ter lugar na identidade do programa, para isso destacam trechos de documentos orientadores e que regulamentam o trabalho de conclusão de curso no PROF-FILO e afirmam que uma “pragmática da orientação” com vistas à intervenção exige “conjugação prática e teoria nas pesquisas e nas orientações” (BARRA & BARREIRA, 2021, p. 143).

“Chega-se à teoria a partir de uma situação”, dizem os autores. A ideia de “situação” oportuniza que se fale em um momento de “pré-figuração”, de “simbolismo imanente” (RICOEUR, 1994), constitutivo das práticas já simbolicamente estruturadas, que caracterizam o primeiro momento da mimesis em Ricoeur. Nesse sentido, a intervenção como prática emana da “situação escolar”, como a percepção do docente de que os estudantes “não sabem conviver e debater democraticamente com os demais colegas com visões diferentes sobre um tema”, para usar o exemplo trazido pelos autores. A abordagem do tema requer planejamento dos objetivos, da metodologia, do conteúdo, a organização do tempo e do espaço.

Apropriando-nos do segundo momento da mimesis – a configuração – podemos dizer que há uma ficção em curso, isto é, um processo de criação que envolve do planejamento à efetividade da atividade em sala de aula. A configuração é a mediação entre a dimensão prática, simbolicamente mediada, e a prática (a ação) representada pelo processo criativo no ato narrativo. A dimensão prática representada não é algo inerte e cristalizado, mas um processo dinâmico e criador. É aí que reside a busca pelo aspecto “universal” derivado do processo criativo motivado pela ideia de “situação”, de “dimensão prática” que leva o docente a tomar a experiência da escola como a intervenção visada pelo PROF-FILO, com potencial de aplicação por outros docentes nas diversas regiões do país, em seus contextos específicos.

O terceiro momento da mimesis – a refiguração – traz em si a relação entre o mundo do texto e o mundo do leitor e considera que a interrelação entre os dois leva à aplicação. Ao nosso ver, a refiguração da prática vai encontro do caráter semântico defendido por Barra e

Barreira (2021, p. 150), quando dizem que a intervenção está no entrecruzamento entre “mediação (colocar-se entre)” e a “expansão (fazer crescer)” porque a aplicação do terceiro momento da mimesis sugere que o autor e o leitor possam alargar os horizontes de compreensão e, deste modo, intervir na realidade. Conforme os autores (p. 10), expandir a partir da intervenção como prática é “ampliar o *ensino*, alargar as fronteiras do que se ensina da Filosofia”. Assim, a intervenção como prática relaciona o espaço habitado pelos estudantes e os espaços praticados em seus fazeres como profissionais da educação em processo de formação continuada.

Sendo assim, a identidade do PROF-FILO compreenderia a prática como componente curricular, focada na formação para a docência, em que se articulam, de forma explícita, dimensões conceituais, contextuais, pedagógicas e filosóficas para o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades docentes, materializadas no contexto da escola e no espaço da sala de aula. A organização da rede PROF-FILO fortalece o currículo escolar e seu desenvolvimento, a gestão da educação e a produção e difusão do conhecimento, fortalecendo a formação continuada, o currículo contextualizado, a melhoria do ensino e a presença da filosofia na educação básica (não como optativa, mas como essencial na/para sala de aula).

Considerações Finais

É importante ressaltar que além dos marcos legais citados, a construção de orientações curriculares é relevante à medida em que contribui para indicar caminhos para o fortalecimento da Filosofia no contexto do território da escola, da comunidade local e regional da educação básica.

O PROF-FILO insere-se como estratégia de incentivo à formação continuada e da pós-graduação, principalmente no contexto dos mestrandos profissionais, possibilitando aos estudantes/professores de Licenciatura aderirem de modo efetivo à educação básica, propondo-lhes desafios teórico-práticos e vivências na e oriundas da escola. Além disso, visa contribuir para valorização do professor da educação básica, promovendo intercâmbio de ideias, a criação de novos métodos de ensino-aprendizagem, de inovações, a produção de conteúdo, a inserção de tecnologias e metodologias ativas na prática docente.

Outrossim, é inegável a contribuição e importância dos professores da Educação Básica na formação dos estudantes. Assim, entende-se que a formação de professores, implica, necessariamente, associar as vivências práticas no âmbito da sala de aula e a formação continuada na pós-graduação. Por isso, o PROF-FILO torna-se uma excelente oportunidade para que a formação a nível de mestrado se consolide dentro da Política Nacional de Formação de Professores, na implementação da BNCC e na presença qualificada da filosofia em sala de aula.

O contexto globalizado exige uma perspectiva intercultural filosófica, dada a complexidade gerada pela própria globalização. Assim, para tratar de um mundo global, educadores, profissionais e outros agentes públicos demandam uma formação que permita desenvolver aprendizagens significativas e inovadoras identificando fatores de coesão e inclusão, e respondendo às demandas contemporâneas por conhecimento e emancipação, tendo em vista que tempo é (agora) comprimido, por vezes também “tempo é dinheiro”.

O espaço da sala de aula muitas vezes torna-se um tempo contínuo. Esse *continuum*, por vezes, comprime o espaço de lazer e o tempo para formação. Dessa forma, observa-se que a identidade docente desaparece naquilo que se pode esperar ou desejar do mundo centrado na ideia de trabalho, consumo e valores de troca. Em contraposição, o PROF-FILO, estruturado em rede nacional, fortalece a ideia de identidade docente e contribui para o processo formativo, principalmente, para o docente que está com atividades na escola. A formação ensejada e ofertada pelo PROF-FILO oferece um arcabouço teórico-prático que permite ao acadêmico/professor rever sua prática e redimensionar novos conhecimentos e metodologias ativas, principalmente, no âmbito da filosofia e do seu espaço habitado.

Ricoeur (2007, p. 157-158) acentua isso ao afirmar que o “primeiro marco na via de espacialidade que a geografia põe em paralelo com a temporalidade da história é aquele proposto por uma fenomenologia do “local” ou do “lugar”. Isso, também, nos permite entender que é no “horizonte do espaço vivido e do espaço geométrico que se situa o ato de habitar”.

A compreensão do encadeamento entre vida e docência passa, necessariamente, pela formação inicial e continuada. Somos instruídos pelo poder evocativo da escola e das universidades. Essa compreensão de es-

paço, seja ele habitado, praticado e/ou formativo coaduna-se a esfera acadêmica que é concebida a partir do PROF-FILO, na qual o modo de ensino se estabelece numa esfera em que as pessoas passam a desenvolver suas pesquisas no contexto e a partir da sala de aula.

Isso reafirma o estabelecimento de espaços públicos propícios para o diálogo, o enfrentamento e a presença da filosofia na educação básica. Essa ideia da presença da filosofia no currículo, de certa forma, foi prejudicada na BNCC, caso o gestor, principalmente, na esfera estadual, não entenda a importância dela para a formação humana integral. Em outras palavras, aquilo que é desejado e fomentado pelo PROF-FILO poderá ou não ser alcançado mediante determinadas proposições curriculares adotadas em estados e municípios. “Para dizer a verdade, é sempre possível, e frequentemente urgente, deslocar-se, com o risco de ser esse passageiro, esse caminheiro, esse passeador, esse errante que a cultura contemporânea estilhaçada põe em movimento e ao mesmo tempo paralisa” (RICOEUR, 2007, p. 158).

Para finalizar, ponderamos que o futuro da Filosofia no currículo da Educação básica é coisa temerária. “Entretanto, não falar sobre o futuro é deserção, não se trata do futuro como certeza, porque isso seria desmentir a sua definição, mas como tendência” (SANTOS, 1993, p. 117). Os conceitos prefigurar, configurar e reconfigurar a escola e a filosofia e as implicações destes três momentos continuam abertos após a finalização do texto, para permitir pensar os deslocamentos que a escola atual exige, bem como aspectos os relacionados à prática docente e o território, entre outros.

Referências

BARRA, Eduardo Salles de Oliveira; BARREIRA, Marcelo Martins. A intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO. *Kalagatos*, Fortaleza-CE, v. 18, n. 2, 2021, p. 140-156, p. 1-14.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Senado, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1.

DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard 1990.

DE CERTEAU, Michel. Les revenants de la ville. Paris, le retour de la ville. *Revue Architecture intérieure/Créé*, Paris, n. 192-193, pp. 98-101, janvier-février 1983; retomado em *Traverses*, n. 40, avril 1987, p. 74-85.

DE CERTEAU, Michel. *La Invención de lo Cotidiano*. v. 1. Artes de Hacer. México: Cultura libre, 2000.

LYRA, Edgar. Notas sobre Formação de Professores e Ensino de Filosofia no Brasil. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 320-351, jul.-dez.2019.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. São Paulo: Unicamp, 2007.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. Ed. 2. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. *A urbanização Brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

VELASCO, Patrícia. O que é isto – o PROF-FILO? *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-107, jan.-jun. 2019.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Larissa Ribeiro de Santana¹³

José Soares das Chagas¹⁴

Neste espaço de reflexão, pretendemos apontar brevemente alguns momentos da história da educação brasileira, abordando os marcos legais mais significativos para compreender o contexto atual de reforma educacional brasileira a partir do modelo dos processos de aprendizagem estabelecidos por competências e habilidades. Ao mesmo tempo, busca-se entender o sentido de a filosofia estar ou não nos currículos da Educação Básica, em especial na etapa do Ensino Médio. Para essa reflexão, consideramos que os currículos escolares praticados nas escolas emergem de uma concepção de projeto de nação que se entrelaçam a interesses de classes econômicas e sociais que, em sua maioria, possuem algum trânsito ideológico e direcionam para o regime governamental. Os entrelaces dessa nação, que passou pelo regime ditatorial até o atual “estado democrático de direito” – conquista histórica de gerações e que hoje caminha pelo fio da democracia em que vivemos – desembocam em uma legislação que ambiciona garantir o direito à aprendizagem do comum a todos, indicado na própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018).

1. Filosofia no Ensino Básico e os Preparativos Históricos para o Advento da Bncc

Para o ambiente do ensino de Filosofia dentro dos currículos escolares da educação básica, percorreram-se sinuosas acepções a depender do contexto histórico. No Brasil Colônia, devido às crenças religiosas dos

¹³ Licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, Bacharel em Direito pela Faculdade de Palmas – FAPAL, Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, Núcleo da Universidade Federal do Tocantins – UFT. e-mail: larissaribeiro.filo@gmail.com.

¹⁴ Professor de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutor em Artes pela UNESP-SP e Mestre em Ética e Filosofia pela UECE. Ministra aulas de Filosofia da Educação nos cursos de graduação de Filosofia, Teatro e Música (UAB) e de Tópicos Específicos de Filosofia e seu Ensino no Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO. Está em fase de Pós-doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Maria José Pinho. Email: jsoaresdaschagas@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0149-5274>.

jesuítas responsáveis pela educação na época, o ensino de Filosofia foi ofertado em reduzido número de Colégios. Até meados do século XX, esse caráter do ensino da Filosofia esteve presente na escola brasileira com forte influência nos currículos. Com a Reforma Capanema, em 1942, o ensino de filosofia tornou-se obrigatório, especialmente nas escolas religiosas que atendiam às elites sociais e econômicas do País.

No transcurso até 1951, a Filosofia como disciplina praticamente desaparece dos programas oficiais de ensino. E, no ano de 1961, com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 4.024/1961, a Filosofia encara um caráter complementar de aprendizagem, deixando a obrigatoriedade de oferta nas estruturas de aprendizagem. Ainda no regime ditatorial, em 1971, alheio a qualquer movimento que tentasse garantir a liberdade de expressão ou fios educativos que semeassem a reflexão, seu ensino é totalmente excluído das escolas, com a promulgação da Lei n. 5.692 substituindo-a pelos estudos da disciplina de Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros, em nome da ordem e do progresso nacional.

Alves (2002, p. 41) assevera que

A Lei nº 5.692/71 foi elaborada para responder a uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais que necessitavam da mão-de-obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias [...] Apesar das condições adversas, a filosofia poderia ser integrada no currículo pleno das escolas na parte diversificada, pelo menos do ponto de vista legal. Na prática, porém, isso se tornava quase impossível pelos muitos dispositivos criados pelo governo federal, aos quais já nos referimos acima, que inviabilizaram a inclusão da filosofia nesse nível de ensino.

Com a crise do capitalismo no final dos anos 70, e com o epílogo do processo de redemocratização do País, culminando na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o neoliberalismo avançou sobre os países devedores aos grandes bancos internacionais que, por meio de organismos como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para

América Latina e Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foram os grandes pensantes de orientações, materiais e eventos educacionais no Brasil.

Como afirma Silva (2002, p. 131), “o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com o consentimento do Governo Federal e das elites conservadoras, passaram a utilizar a educação básica pública como instrumento de legitimação das políticas acordadas entre ambas as partes”.

Esses organismos conduziram os rumos da educação no País com recomendações e propostas baseadas em diagnósticos, que induziam à incapacidade do Estado enquanto chefe das políticas públicas para a educação, já que o novo modelo de produção exigia indivíduos com novas capacidades. Assim, buscamos observar os documentos oficiais que regiram as reformas e abalzar os ideais neoliberais impregnados nos documentos, assim como assinalar os principais reflexos dessas reformas no ensino de filosofia na educação brasileira.

Com o avanço da globalização e a consolidação do neoliberalismo, as reformas educacionais no Brasil, em especial a partir dos anos 90, foram conduzidas pelas premissas do mercado. Nas palavras de Torres (2001, p. 132), “as políticas educacionais foram impregnadas da filosofia da privatização como panaceia para ajustar a educação ao mercado”. Portanto, o que se registrou na prática foi uma transposição direta dos instrumentos próprios da economia para a educação básica pública, merecendo destaque as novas formas de gestão do sistema educacional, a centralização dos mecanismos de controle e de avaliação, e a prerrogativa de elaboração do currículo nacional. Em outras palavras, a política subjacente é a de que as escolas públicas devem assemelhar-se ou espelhar-se nas indústrias e, para isso, a gestão deve ser monopolizada e fortalecida, os gestores políticos, particularmente, os diretores, devem centralizar as decisões e socializar a escassez de recursos financeiros (SILVA, 2002).

O governo no período entre 1994 a 2002 apresentou modificações substanciais com relação às políticas educacionais, de acordo com os ditames dos organismos internacionais de financiamento, expressas em documentos oficiais: a Emenda Constitucional n. 14/1996, no capítulo sobre a Educação na Constituição Federal de 1988; a LDBEN n. 9.394/1996; a Lei n. 9.424/1996, Lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF; e o

Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, que estipula metas para a educação brasileira no período de 2001 a 2011 (RODRIGUES, 2012).

Cada documento citado anteriormente trata de ações específicas e prioritárias na educação, estas são definidas pelo conceito de que a educação é um elemento vital para o desenvolvimento do Estado, do sujeito e dos cidadãos, embora não tenha um mecanismo claro para promover esse desenvolvimento e, de repente, ignora a relevância da pesquisa filosófica na formação de sujeitos capazes de auto exercer competências básicas para uma cidadania ativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 imbricam um esforço de padronizar o currículo escolar baseado no desenvolvimento de competências, o qual assumiu a centralidade do ensino. Como afirma Freire (2018), a concepção de ensino baseado em competências ganha força a partir da década de 90 e, conforme a conjuntura social e econômica no Brasil, transpõe para a formação do trabalhador o desenvolvimento de competências que funcionam como um mecanismo de gestão da força do trabalho. Dessa forma, Freire (2018, p. 130) afirma que

O deslocamento da concepção de competência para o centro do debate educativo e sua configuração em função do novo contexto a que serve suscitou a inserção deste conceito na formação do professor, ocupando o espaço central de orientadora na organização dos cursos de formação docente nas reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990.

Em 1998, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) e já com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) publicados, que tinham por finalidade propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do estudante.

O que nos intriga nesse contexto é que a concepção do ensino por competências foi alardeada a partir dos anos 90 nas formações docente, na formação básica e na profissional. E, nessa concepção, a condução do ensino de filosofia ocorreu dentro de uma proposta que se dá para atingir os objetivos propostos, que é o desenvolvimento de competências. Assim,

a teoria é totalmente relacionada à prática, com uma flexibilização curricular, sendo a interdisciplinaridade balizadora no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Há uma metáfora sedutora de cunho econômico e social de que a educação é o caminho para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor e para o sucesso profissional. Também deve estar baseada no ensino por competências que valoriza o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. Um trabalhador competente que é capaz de articular esses saberes para a resolução de problemas traduzidos em um desempenho eficiente e eficaz.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências pode ser utilizado como indicador para a avaliação da aprendizagem, que avalie o desempenho dos estudantes com parâmetros bem definidos. Inclusive, ao analisar experiências com políticas de currículos unificados pelas competências, como o caso da Austrália, por exemplo, constatamos que os resultados das avaliações em larga escala realmente apresentaram melhorias de indicadores. Em contrapartida, não visualizamos reduções das desigualdades educacionais, o que provoca muitas críticas não só da comunidade acadêmica brasileira, mas de vários lugares do mundo.

É plausível afirmar, mediante a análise de outras experiências, que apenas a adoção de um currículo nacional não é suficiente para resolver problemas da educação como acesso, equidade, permanência e bons resultados educacionais. Sem falar que, no Brasil, o pacto federativo ainda é confuso com sobreposições em assuntos de currículo, oferta e financiamento da educação.

Existem também experiências que se pautaram na qualificação do professor, e não apenas na centralização do currículo, que claramente avançou os índices, mas não resolve os problemas intrínsecos da educação.

Aliás, a formação do professor é considerada um fator limitante quando o assunto é implementar um Referencial Curricular, aqui com a força de lei, cujo cerne é uma mudança na perspectiva do ensino, em que os “conteúdos” ou objetos do conhecimento assumem a posição de fios condutores do saber na busca pelo desenvolvimento das competências e habilidades.

Existe a necessidade de reformular os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, com especial atenção para a organização do planejamento dos professores, que a partir da análise das competências

e habilidades devem listar os objetos de conhecimentos, traduzidos em conteúdos, e escolher as metodologias adequadas para aplicabilidade em sala de aula. Qual o espaço da filosofia que possui o tempo de uma aula, por vezes, de apenas 50 minutos por semana? Tempo de aula definido a depender do sistema de ensino.

O ensino, assim, deve ser organizado por situações práticas, que mobilizem conhecimentos para solucionar problemas, e isso requer uma revisão dos significados do tempo e dos espaços utilizados pelo professor na escola. É necessário promover situações em que o estudante perceba que não basta ter conhecimento, é imprescindível mobilizá-los e utilizá-los no momento ideal, com discernimento, e o ensino de filosofia é capaz disso. Para tanto, o planejamento do professor deve contemplar a elaboração de esquemas de percepção e pensamentos, avaliação e ação, mobilizando conhecimentos técnicos, metódicos e tácitos na busca por soluções.

Assim, a profissionalização docente na lógica conteudista e tecnicista tende a confrontar essa perspectiva imposta pela BNCC, em que os conteúdos não ocupam posição de privilégio. De certo, a ideia de currículo por competência não é uma discussão nova, porém exige recontextualização trazida pela legislação curricular e, conseqüentemente, pelos materiais didáticos, e deve se traduzir nas práticas e pesquisas pedagógicas.

2 Currículo e Ensino de Filosofia Depois da Reforma

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DC-NEM (Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018), atualizadas em 2018, na alínea que trata da organização e da estrutura curricular para essa etapa da Educação Básica, aponta um espaço de diálogo para o componente curricular de filosofia como parte integrante da formação geral básica, que “é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, [...]” (BRASIL, 2018, online).

Na legislação educacional, o campo do ensino de filosofia, entre idas e vindas, teve como marco legalístico final a Lei n. 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino disciplinar da filosofia e sociologia nos currículos escolares das três séries do Ensino Médio. Em consonância a essa,

houve orientações à Lei n. 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/9.394/1996, e em seu artigo 36 integraliza a oferta do ensino de filosofia à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – etapa Ensino Médio, deliberada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018.

A atual Reforma do Ensino Médio alicerça-se na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei n. 13.415/2017; nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018; e na publicação da parte específica do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Etapa Ensino Médio), Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Tais alterações e definições da legislação e dos documentos curriculares apresentam três grandes interfaces: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida; a ampliação e flexibilização da distribuição da carga horária entre a parte comum e a diversificada, ofertada em diferentes arranjos curriculares arquitetados por meio dos itinerários formativos; e a reorganização de tempos, espaços e modelos pedagógicos que deverão afetar todo o Ensino Médio no Brasil, considerando todas as redes (públicas e privadas), sistemas de ensino e modos de oferta.

A Filosofia no Ensino Médio neste atual cenário brasileiro de implantação da BNCC traz à tona o problema da relação crítica do saber filosófico com a pedagogia liberal das competências e habilidades impressas nessa política curricular. Sabe-se que, tornando-se normativo, o professor deverá estampar essa concepção na sua prática escolar de planejamento e ensino a fim de viabilizar o conhecimento por parte dos estudantes. É claro que isso expressa uma ideia bem interessante, a saber, de abandonar o ensino da memória enciclopédico e “conteudista” desligado da vida dos sujeitos partícipes da escola, se não fosse a concepção de competências e habilidades proposta, como versaremos a frente.

Nessa perspectiva – de contextualidade, integralidade e conhecimento vivo e vivido, mesmo sem a intencionalidade de servir o currículo escolar –, segundo Edgar Morin (2011), o conhecimento não se faz sozinho, mas sim na interação, conexão e interligação que essencialmente se baseia no humano e seu inteiriço.

Sob a perspectiva da interação, a própria BNCC estrutura-se em 10 (dez) competências gerais que devem permear todo o currículo da Educação Básica e carrega, em si, a organização por áreas do conhecimento, de

componentes que devem se conectar no espaço invisível do diálogo entre os componentes curriculares e as áreas.

Tais competências traduzem mais um anseio de preparar os indivíduos para uma vida voltada mais para uma realidade de “trabalho uberrizado” e de construir identidades subjetivas de empresas de si mesmas: cada indivíduo aprende a investir em si mesmo como um empreendedor cujo capital e serviço é o seu próprio corpo e tempo, bem como suas competências e habilidades “adquiridas”.

Nesse sentido, problematiza-se o ensino de filosofia orientado pela BNCC no cenário de alterações do Ensino Médio, investigando quais mudanças ocorrerão em relação ao planejamento do professor de filosofia. Se o atual processo de ensino considera as competências como eixos estruturantes da aprendizagem essencial idealizada pela Base, qual o lugar do saber da filosofia? Há interfaces transdisciplinares no planejamento de filosofia com componentes curriculares da Área de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e as demais áreas de conhecimento? E mais, nesse ínterim de conexão e diálogo pode-se ampliar o ensino de filosofia nas escolas?

O Ensino Médio há muitos anos tem sido apontado por educadores, gestores e pelo próprio Ministério da Educação/MEC como a etapa da Educação Básica com resultados mais inquietantes em relação a abandono, reprovação e a própria aferição da “qualidade” da educação por meio dos sistemas de avaliações externas.

Diante disso, delinear-se inúmeras Políticas Públicas Educacionais. Aqui, cita-se a reforma do Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017, que contempla um arcabouço de instrumentos legais e pedagógicos, principados pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, perpassando pela atualização da DCNEM/2018, articuladas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC/Etapa do Ensino Médio.

Assim, para o Ensino Médio, a BNCC emerge em uma conjuntura distinta às demais etapas da Educação Básica, pois provoca mudança na própria estrutura, em que se repensa e se reorganiza a oferta, os tempos, os espaços de aprendizagem e, sobretudo, o currículo escolar. Demandam-se novas metodologias pedagógicas, enfatiza-se a relação entre conhecimento e vida em arranjos curriculares que pretendem ser mais atrativos aos jovens, amplia-se e flexibiliza-se a carga horária e orienta para a centralidade do jovem como protagonista e autor de seu “Projeto de Vida”.

A BNCC, ao estabelecer as aprendizagens essenciais às quais os estudantes têm direito, causa um impacto nos currículos e nas propostas pedagógicas das escolas. Essas transformações encontram alguns pontos de questionamentos ou pontos de atenção, considerando a envergadura pedagógica que anuncia a Reforma.

Retomando alguns eixos legais essenciais nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20/12/1996, alterada pela Lei n. 13.415, de 16/02/2017, que trata dos princípios da organização do Novo Ensino Médio – NEM, observa-se que há diversos dispositivos que necessitam de regulamentação dos sistemas estaduais de ensino. Tais regulamentações, que se referem à ampliação da jornada escolar, flexibilização dos arranjos curriculares e integralidade das áreas de conhecimento e entre os componentes curriculares, podem ser um fértil terreno para o ensino de filosofia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) atualizadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), n. 3, de 21/11/2018, que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta e suas inovações, ressaltam pensamento crítico, postura ética, autonomia dos sujeitos em seu processo de aprendizagem. Nesse espaço, imbrica-se a atrativa ideia de ampliação das possibilidades de abordagem às temáticas contemporâneas que podem se arranjar no decorrer da jornada formativa. Para a elaboração, ou melhor, revisão das orientações a essa etapa de ensino, contou-se com a participação dos técnicos dos estados e distrito federal, ainda na estratégia de manter o processo dialógico e participativo, contudo sem qualquer cogitação de negociar alterações que impactariam no projeto educacional anunciado.

A Base Nacional Comum Curricular, etapa do EM (BNCC/EM), foi aprovada por meio da Resolução CNE/Conselho Pleno – CP n. 4, de 17/12/2018, que trata dos direitos e objetivos de aprendizagem, ou seja, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na parte da formação geral básica do currículo do Novo Ensino Médio – NEM. Com a BNCC pretende-se emergir a integração das áreas de conhecimento e a possibilidade de arquétipos diferenciados, tais como: a não “seriação”, a possibilidade do ensino por módulos e/ou semestres e o aprofundamento nas quatro áreas propedêuticas e a educação técnica profissional por meio dos itinerários formativos. Tais possibilidades

atribuem aos sistemas de ensino a autonomia e a responsabilidade sobre sua rede para as definições e regulamentações quanto às estruturas curriculares e funcionamentos das instituições de ensino, inclusive quanto ao tempo escolar do ensino de Filosofia nos currículos escolares.

Essa diluição dos componentes curriculares em suas áreas de conhecimento provocou manifestos de repúdio dos colegiados científicos nas 5 (cinco) audiências públicas regionais realizadas. Os educadores mais atentos ao impacto dessa organização curricular e à própria dinâmica da reforma posicionaram-se veementemente contra um documento que, por fim, diz muito que se pode fazer e não diz o que não se pode, ou seja, os saberes caminharão sob uma tênue linha do fazer educação com rigor acadêmico e o perigo de se fazer tudo, menos ofertar a educação formal. Vale destacar que todo esse movimento se alicerça na manutenção de apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática se estabelecerem nas três séries do ensino médio. Rememoramos a ideia de educação no Brasil colônia do basta “ler, escrever e contar”.

A BNCC/EM, como projeto educacional, homologada em 17/12/2018, no apagar das luzes de um governo, explicita como justificativa principal a defesa da garantia de direito de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes do território nacional, com foco na qualidade e redução das desigualdades educacionais.

O papel das normas complementares exaradas pelos CNE e Conselhos Estaduais de Educação – CEE consistem em regulamentar aspectos específicos das legislações no âmbito nacional e regional, as quais conduzem a implementação da política educacional de forma deliberativa e contextualizada para a práxis escolar.

Importante destacar que a construção e a validação desse processo ocorrem em âmbito Nacional, por meio de frentes de trabalho que objetivam orientar e direcionar os Conselhos nas regulações complementares, as quais, necessariamente, deverão emitir estar de acordo com esse modelo pedagógico. Esse tipo de organização aproxima-se do engessamento e contradiz a autonomia constitucional dos sistemas de ensino para reescrita e arranjos curriculares.

As legislações referenciadas perpassam por uma trajetória histórica e conceitual que prescrevem as políticas educacionais para a etapa do Ensino Médio. Percebemos que desde a Constituição da República Federativa do Brasil – CF/1988 há indicadores para a definição de um documento

de referência nacional para nortear a política curricular, bem como a delimitação dos valores a serem impressos nesse arquétipo, tais como: justiça, igualdade, formação plena e autônoma.

A LDB aponta nessa mesma direção quando estabelece princípios, responsabilidades e preceitos pedagógicos que, mesmo que implícitos, impulsionam iniciativas de formalização. Um exemplo, sem não o principal, são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997, consistindo em referenciais estruturados em cadernos, com caráter formativo, que indicavam um alinhamento das receitas conceituais, além de apontar estratégias pedagógicas e, como “pano de fundo”, as possibilidades para elaboração das estruturas curriculares para cada, outrora nominadas, disciplinas.

Os investimentos em formação continuada de professores na disseminação dos conhecimentos sobre os “cadernos” dos PCNs permitiram novas reflexões. Nesse documento, reconhece-se o caráter ideológico e político de um projeto educacional, embriagado de ideologias institucionais e consultorias educacionais, ao definir competências, como “objetivo” e os temas transversais que deveriam compor os referenciais curriculares.

Cabe também ressaltar o aprofundamento nas reflexões e debates sobre o direito à aprendizagem, a necessidade da reorientação das formações inicial e continuada de professores e, sobretudo, o amadurecimento da compreensão dos conhecimentos de cada componente curricular. Valendo-se de uma leitura histórico-crítica, realizou-se a Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010, que desembocou na roupagem expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – também em 2010.

Ainda nessa retomada, o governo lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013, que surge como uma tentativa de resposta à crise para a etapa final da educação básica, assinada pela evasão escolar, pelo desinteresse dos jovens e desencontro entre a realidade das juventudes do Brasil com o conhecimento abordado na escola. Nesse cenário, alega-se a emergência da construção das versões da BNCC que, em sua primeira exposição, não possuía o “Curricular” em sua nomenclatura.

Inicia-se, assim, todo processo “democrático” de construção da BNCC, por meio de audiências públicas, consulta aberta, estratégias de mobilização e comunicação, terrenos de debates acalorados por contradições, divergências, interesses, diferenças políticas e institucionais.

No sentido da complementaridade da Política Pública, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução n. 3,

de 21 de novembro de 2018, têm como pontos mais proeminentes a possibilidade da oferta de parte dos componentes pela modalidade Educação a Distância (EaD), estabelecendo o limite de até 20% da carga horária do Ensino Médio diurno, 30% no Ensino Médio noturno e, para a Educação para de Jovens e Adultos (EJA) chega até 80%.

A 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio também estabelece que a carga horária anual deva ser, progressivamente, ampliada para 1.400 horas, e que os sistemas devem ofertar até 2022 pelo menos 1.000 horas anuais e 3.000 horas para todo o Ensino Médio, bem como orienta o oferecimento de pelo menos dois itinerários de áreas diferentes e, para tanto, é possível estabelecer parcerias para garantir a oferta das opções para os itinerários.

Paralelo aos contornos normativos e legais da reforma, com objetivo mais relacionado às questões curriculares metodológicas para ampliar as mudanças propostas para o chamado “Novo Ensino Médio”, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Ensino Médio, por meio da Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Apesar de a BNCC não se ater às alterações já reguladas pela Lei n. 13.415/2017 e pela DC-NEM, apresenta as competências como foco central do processo de ensino e aprendizagem; inclui os pilares do **cognitivo, social, emocional e ético**; além de reforçar o diálogo entre as áreas de conhecimento/componentes curriculares e o enfoque nas dez competências gerais básicas, balizado por metodologias ativas e concretude do Projeto de Vida.

Esse cenário constitui campo de questionamentos propositivos sobre como serão organizadas as áreas de conhecimento e qual será o espaço da filosofia dentro de sua área de conhecimento e na estrutura do “Novo Ensino Médio”.

O ensino do componente curricular de Filosofia, nas escolas que ofertam o Ensino Médio, ritma as linhas de debate que se tencionam entre um saber essencial para a formação humana em sua integralidade, considerando tempos controversos e de extremismos como o cenário que vivemos.

3. Considerações Finais

A estrutura e fundamentos pedagógicos aludidos na BNCC com a permissiva reflexão sobre um futuro próximo (ou já presente) de uma precarização da educação, com parcerias do terceiro setor e a serviço do

capital, parece-nos deveras perigoso. O ensino da Filosofia como disciplina teve seu destino traçado a depender dos contextos sociais vivenciados, afluídos no tempo e nos currículos escolares por sua carga identitária crítica, reflexiva, discursiva e interpretativa, valorosa para a área de conhecimento das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e que contribui para a formação de sujeitos autônomos. Sorrateiramente, a precedência embrionária da Filosofia enquanto ciência nos impele a maquinar movimentos em que tempo, espaço e lugar, dentro de uma filosofia de ensino, possam ser infiltrados nas demais áreas do conhecimento, nos componentes curriculares, nos itinerários formativos, nos projetos pedagógicos das escolas, nos sujeitos a serem humanizados, para que de fato e de direito sejam autores do mundo e não deprecados por um capital social.

Referências

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. *Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 21 janeiro 2019.

_____. *Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.); DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Política e Trabalho na Escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (Org.); NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Políticas curriculares e as concepções de conhecimento e competência na formação de professores. *Revista Triângulo*. Uberaba, MG, v. 11, n. 2 maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327788419_Politicas_curriculares_e_as_concepcoes_de_conhecimento_e_competencia_na_formacao_de_professores. Acesso em: 17 jun. 2021.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.

TORRES, Rosa María. *Que (e Como) É Necessário Aprender?* Campinas: Papirus, 2001.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NO BRASIL – CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Maria de Jesus Duarte Barros¹⁵

Roberto Antônio Penedo do Amaral¹⁶

Introdução

A história da formação do pensamento filosófico no Brasil ainda se apresenta com aspectos controversos, o que exige um estudo acurado sobre a sua trajetória. O objetivo deste artigo é o de apresentar uma breve historiografia crítica sobre as dimensões políticas, culturais, econômicas e sociais implicadas nas continuidades e descontinuidades do percurso da filosofia no Brasil. Para tanto, serão considerados as principais abordagens do cenário filosófico no período que se inicia em 1500 até a vinda da missão francesa ao país, com vistas à criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a saber: *Deus à ciência mitigada e Empirismo mitigado; Ecletismo espiritualista e Surto de ideias novas; Ciência, Crença e Prática da liberdade; Missão francesa, Pragmatismo e Neotomismo*. Ressaltamos que esta concisa imersão retrospectiva se constitui no esforço de compreender como se processou a tomada de conhecimento e conscientização sobre tópicos relevantes e pertinentes para a constituição do pensamento filosófico no/do Brasil.

1. Deus à Ciência Mitigada e Empirismo Mitigado

Liderados por Manoel da Nóbrega, os jesuítas¹⁷ chegaram ao Brasil Colônia em 1549, com os seguintes objetivos: alfabetizar, evangelizar, cate-

¹⁵ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

¹⁶ Doutor em Educação (UFG, 2007). Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia e do Programa de Mestrado em Filosofia-PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins

¹⁷ Segundo Neto e Maciel, “Os Jesuítas eram conhecidos como Companhia de Jesus que foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação” (2008, p. 05).

quizar e impedir o crescimento do protestantismo. Foi nesse contexto que a Igreja Católica exerceu enorme influência religiosa, moral e educacional entre os indígenas e os colonos. Porém, os jesuítas não disseminavam apenas o cristianismo, tinham também como missão a transformação social, tendo como alvo a economia, a política e o assujeitamento dos habitantes da Colônia conquistada, de acordo com as orientações da Coroa portuguesa do século XVI. Dessa forma, impuseram a forma de pensar dominante na Europa e passaram a adotar a prática e a disciplina do trabalho. Com isso parte das tribos indígenas, que eram seminômades, foram obrigadas a se fixar em um só local, todo este processo ficou conhecido como aculturação.

Uma das figuras que mais contribuíram na aculturação do povo indígena foi José de Anchieta que chegou ao Brasil em 1553. Desempenhando papel ativo no processo educativo da época, além de catequizar os nativos, também instruía os filhos e as filhas dos colonos e dos senhores de engenho. Além disso, aprendeu a língua dos índios e os defendia dos colonizadores que queriam escravizá-los. Dessa forma, com a chegada de Anchieta, o primeiro colégio jesuíta foi fundado em Salvador, Bahia, tendo como pensamento filosófico, a corrente do cristianismo nomeada *Deus à ciência mitigada*. Em outras palavras, “Era uma Filosofia voltada para o ensino da doutrina cristã e exercida sob uma forte estrutura hierárquica com vistas à salvação das almas da danação do inferno” (MARINHO, 2012, p. 3). As características desse viés filosófico se pautavam, portanto, na utilização da razão para justificar a existência de Deus.

Em 1599, a mudança na estrutura pedagógica impôs-se por meio do plano educacional nomeado de *Ratio Studiorum*¹⁸. O referido método de ensino fundamentou-se nas perspectivas escolástica e monástica, pautando-se, portanto, em ensinamentos dogmáticos cristãos, para os quais a dialética era o recurso utilizado na deliberação das contradições quanto à transmissão do conhecimento. Para Santos, “Ratio Studiorum, é uma coletânea de textos que guiava os Jesuítas em seus ensinamentos ortodoxos e estritamente ligados a Tomás de Aquino e Aristóteles” (2016, p. 16).

¹⁸ Segundo Storck, “Ratio Studiorum [...] é um documento que orientou e dinamizou um programa e um sistema escolar de alcance mundial. O cânone de estudos desenvolvido pelos jesuítas foi mais do que um regulamento, foi um projeto pedagógico elaborado durante cinco décadas. Foi com base neste plano de educação que os jesuítas desenvolveram a sua atividade pedagógica e intelectual ao longo de dois séculos, até 1773, ano da supressão da Companhia, influenciando o pensamento moderno. Muito embora no período em que se estruturou o sistema educativo da Companhia de Jesus havia outros planos de estudos, o Ratio impôs-se pelo fato não se destinar somente a formação de futuros clérigos, mas também de leigos” (2016, p. 154).

No século XVIII surge o chamado *Empirismo Mitigado*¹⁹, que pode ser entendido como:

Uma corrente filosófica que surge em reação e oposição ao tomismo proliferado pelas companhias jesuíticas. Tal corrente se propunha a uma redução do conhecimento filosófico válido a um empirismo cientificista influenciado pelo Iluminismo europeu e tinha como representante máximo Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, cuja proposta influenciou de forma importante o desenvolvimento do pensamento filosófico no Brasil, uma vez que inspirou a importantes partes da *intelligentsia* brasileira, influenciando na organização das primeiras instituições de ensino superior que eram de cunho cientificista-pombalina. Porém como a proposta de Marquês de Pombal não satisfazia de forma plena os problemas do pensamento, naquele momento surge o trabalho de superação do Empirismo Mitigado por Silvestre Pinheiro Ferreira que propõe uma ideia de Empirismo, influenciado pela filosofia de Locke e de Aristóteles, porém um Aristóteles reinterpretado numa perspectiva empirista e não mais estritamente metafísica como propagavam os Jesuítas, nesse sentido, seguindo a Marquês de Pombal, Pinheiro Ferreira se move contra a escolástica, e propõe ideias que desenvolvem o pensamento no país em termos humanos, filosóficos e políticos, como a própria superação de um liberalismo radical por um politizado (SANTOS, 2016, p. 116).

O *Empirismo Mitigado* foi reelaborado com novos princípios com objetivo de atender a reforma educacional pombalina, inserindo as ciências aplicadas na tentativa de contrapor problemas da consciência e da liberdade de homens e mulheres. Nesse período a educação ficou estagnada,

¹⁹ Para Paim, “No período histórico de que se trata, Portugal recusou o erasmismo e, de um modo geral, o humanismo renascentista, dando surgimento à denominada Segunda Escolástica Portuguesa que, embora preserve naturalmente certo interesse, traduziu-se no fechamento de Portugal ao movimento de ideias suscitado pela Época Moderna. A ruptura com tal isolamento seria obra de Pombal, na segunda metade do século XVIII, quando a temática se diversifica, introduzindo-se o que veio a ser consagrado como empirismo mitigado e cientificismo. A nova tradição que se inicia tampouco elimina a antiga, que iria renascer, embora sob nova forma e denominação. [...]. O empirismo mitigado dissemina-se pelos centros culturais do país e assume feição inusitada ao completar o que se tinha por teoria do conhecimento e introdução à nova física com uma filosofia política inspirada em Rousseau.” (1998, p. 3).

provocando muitas discussões pautadas na implantação de uma universidade na Colônia. Entretanto, na província da Bahia, foram utilizados nos Colégios e Liceus os compêndios e Instituições de Lógica e Metafísica e nos cursos de Filosofia. Conforme Martins, “Adota-se, a partir de então, o livro de Antonio Genovesi, as Instituições de Lógica, o Genuense, que passou a ser o livro oficial do ensino de Filosofia. No livro percebe-se a orientação aristotélico-tomista mesclada ao empirismo lockeano” (2013, p. 314).

Posteriormente, entre 1808 e 1815, a história brasileira é marcada pelo período Joanino, que se inicia com a chegada de Dom João VI, juntamente com a família real. Nessa ocasião, ocorreram algumas transformações e investimentos culturais e educacionais: a construção da Biblioteca Real, para estimular o desenvolvimento, que cem anos depois foi nomeada como Biblioteca Nacional; a Academia Real de Belas Artes; a Imprensa Real, além da primeira escola médica do Rio Janeiro que tinha como prioridade atender a elite.

Mas os movimentos libertários fracassaram e com eles o sonho de mudanças educacionais. O Brasil entra no século XIX sem universidade e, os princípios do ensino de Filosofia continuaram, ainda, apoiados na doutrina aristotélico-tomista, porque, expulsos os jesuítas, outras ordens católicas, tais como franciscanos e carmelitas continuaram a atuar como pilares da educação no Brasil (MARTINS, 2013, p. 314).

Com toda essa trajetória educacional e a escassez de escola para a formação, o Brasil chega ao ano de 1815 sem nenhuma universidade, e o curso de Filosofia, sobretudo, era visto como dispensável: “O colégio filosófico não insta tanto à vista da necessidade que temos de magistrados e advogados” (PRIMITIVO apud MARTINS, 2013, p. 314).

A chegada das ideias positivistas²⁰ se tornou uma ameaça à Coroa e à educação católica, já que os adeptos dessa perspectiva de pensamen-

²⁰ O positivismo - em sua figuração “ideal-típica” - está fundamentado num certo número de premissas que estruturam um “sistema” coerente e operacional: 1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas: na vida social, reina uma harmonia natural. 2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, démarches e processos empregados pelas ciências da natureza. 3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as promoções e preconceitos. (LÖWY apud ZANOTTO, 2005, p.1)

to defendiam a educação laica. Alguns intelectuais influentes tentaram olhar a discórdia com distanciamento no intuito de desnaturalizar ou talvez desconstruir razões de quem estavam certas ou erradas. De um lado, se posicionaram os conservadores que se sentiram desvalorizados e não aceitavam o pensamento moderno. Do outro, os progressistas, que acreditavam na construção de um mundo novo. Com os novos processos estruturais, econômicos, sociais, políticos e culturais, o Brasil conheceu o fim do período colonial, dando início a um novo período como possibilidade de construção de novos vieses filosóficos.

2. Ecletismo Espiritualista e o Surto de Ideias Novas

Podemos compreender o processo *Ecletismo Espiritualista* da seguinte forma:

Foi unanimidade entre os intelectuais no período de 1830 a 1880, sendo adotado como filosofia oficial no Colégio Pedro II e, por isso, tornou-se obrigatório nas demais instituições de ensino secundário e nos cursos anexos de faculdades, com a adesão de professores e intelectuais. Foi dominante de 1850 até 1870, quando começou a ser contestado pela Escola do Recife. Esta corrente filosófica se divide em três períodos: Ciclo de formação (de 1833 a 1848) – caracterizado por um animado debate filosófico entre naturalistas e espiritualistas, no qual a questão central era preservar a liberdade e incorporar o liberalismo político num sistema empirista coerente; Ciclo de apogeu (de 1850 a 1880) – adotado como filosofia oficial, obrigatória no colégio Pedro II e nos liceus estaduais. A sua posição foi de prestígio incontestado no seio da intelectualidade e da elite política. Nas discussões filosóficas, o tema do conhecimento perde posição para a busca Filosofia e Educação dos fundamentos da moral; Ciclo de declínio (a partir de 1870) – substituído lentamente pelo Positivismo (PAIM *apud* MARINHO, 2012, p. 210).

Nesse contexto entende-se por *Ecletismo Espiritualista* a própria essência da liberdade como forma de conciliar de outros elementos filosó-

ficos, se opondo a qualquer forma de dogmatismo e radicalismo. E foi nesse cenário filosófico que o período Imperial iniciou.

No âmbito da educação, D. Pedro I não se fez notório, “Principalmente na primeira Constituição de 1824 que produziu mais discursos patrióticos dos que diretrizes para a educação nacional. A educação brasileira ficou absolutamente relegada à iniciativa privada” (TEIXEIRA, 2020, p. 23). Além da ausência de escolas, faltavam políticas educacionais, planos de fiscalização e investimento financeiro. Contudo, o imperador decretou a criação de escola com Método Lancasteriano²¹ conhecido também como Ensino Mútuo. Essa educação se caracteriza pelo objetivo de ensinar o maior número de educandos usando poucos recursos. Nesse sentido, o ensino partia da seleção dos educandos que eram estimados mais adiantados no contexto escolar e atribuía-os a responsabilidade de ensinar grupos de dez educandos considerados atrasados. Sendo apenas monitorado pelo educador regente. Nessa época o ensino da Filosofia foi substituído por outras disciplinas, tais como: Introdução religiosa, dogma, moral, culto e história.

A Regência Una de Araújo Lima (1837-1840) caracterizou-se por ter sido um período de grande retrocesso para o Brasil, marcado pela inconstância política e pela falta de contribuição do governo aos Estados que colaboraram para as péssimas condições e precariedade sociais, fazendo surgir, assim, muitas disputas internas. A educação também teve seus retrocessos, com a falta de pagamento dos salários e baixa remuneração dos educadores, além da falta de escolas com boas estruturas. Nesse período as escolas só eram frequentadas por homens pois os pais acreditavam que a formação das mulheres se limitava às prendas domésticas. Esse pensamento partiu do acultramento ainda do primeiro do período colonial.

Nesse contexto, chega o fim do período regencial resultado da disputa entre liberais e conservadores que defenderam o Golpe da Maioridade que ocorreu em 1840, no qual D. Pedro II se tornou imperador do Segundo Reinado.

Contudo, os cenários de idas e vindas da educação e do ensino de Filosofia continuaram turbulentos. No Segundo Reinado, D. Pedro II

²¹ Segundo Teixeira, “o Método Lancasteriano foi criado por Joseph Lancaster, seu objetivo era instruir bem o que mobilizava os dirigentes, tendo como potencial disciplinador. Este método procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinadores da hierarquia e ordem” (2002, p. 24).

postulou uma educação seguisse o modelo europeu. Em relação a essa questão, Sant'Anna e Mizuta afirmam:

A educação pública não era considerada suficiente, principalmente para a classe mais abastadas, cujo propósito era obter uma formação em um curso superior, principalmente se fosse concluída fora do Brasil, na antiga Metrópole. Por outro lado, as classes emergentes viam na educação um meio de ascensão social e, desse modo, seu interesse deslocou-se também para o ensino superior. A função humanizadora da escola se perde, transformando a maioria dos colégios secundários em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, incluindo aí o então Colégio D. Pedro II, que pretendia ser o modelo para a educação Imperial, mas que não resistiu e passou a funcionar como mais um curso preparatório. Porém, a qualidade dos alunos que chegavam ao nível superior era desastrosa, já que era resultado da péssima qualidade de ensino dos anos anteriores (2010, p. 102).

Tendo em vista a economia agroexportadora, a educação precisava passar por uma transição no sentido de atender as novas classes de trabalhadores que, muitas vezes, precisavam adquirir conhecimento técnico. E para os filhos da elite se direcionavam os cursinhos preparatórios no Colégio D. Pedro II que estavam sob a jurisdição da Coroa. Esse tipo de educação deixava de lado a função humanizadora e questões problematizadoras da sociedade. Logo, a educação brasileira, desde seus inícios, sempre esteve voltada ao interesse das instâncias políticas e econômicas elitistas do país. Daí, a razão de tentar impedir a disseminação de pensamentos e ideias liberais e iluministas. Como é sabido, o Iluminismo reconhecia uma relação liberal entre Estado e escola, pois “reconhecia a instrução como necessária para o exercício da liberdade política” (MARINHO, 2021, p. 211). Dessa forma, para defender os interesses governamentais, só a aristocracia econômica e política podia ter a noção do que era o Iluminismo e, a partir desse conhecimento, instaurou-se a corrente do *Ecletismo Espiritualista*.

Esse período se caracterizou pelas posições liberais aceitas conforme as conveniências do poder imperial e pela realização das ideias iluministas somente para os ricos. Daí, a aceitação predominante da matriz filosófica do Ecletismo Espiritualista nos círculos intelectuais da elite política e educacional, pois sua capacidade de reunir elementos diferenciados viabilizava a conciliação necessária aos interesses do império. As reflexões filosóficas de Silvestre Pinheiro Ferreira, associadas à prática docente e política, prepararam o terreno para a corrente filosófica do Ecletismo Espiritualista, cuja base inspiradora foi a filosofia de Victor Cousin que, influenciada por Hegel, buscava uma mediação entre o empirismo e o idealismo (PAIM *apud* MARINHO, 2012, p. 209).

A Constituição do Império brasileiro, outorgada em 1824, atribuía a educação primária gratuita a todas as mulheres e homens. Todavia, no governo de D. Pedro II, este fato não se concretizou, e o descaso do império em relação a educação popular virou uma demagogia que culminou nas lutas em prol da melhoria do ensino.

Nesse período o pensamento filosófico enfrenta problemas relacionados à questão da liberdade e consciência: até que ponto havia liberdade, havia de fato consciência de liberdade nacional? Tendo em vista essa problemática, no período Imperial surge no Brasil uma corrente filosófica chamada de Ecletismo, cujos representantes principais foram Eduardo Ferreira França e Gonçalves de Magalhães (SANTOS, 2016, p. 117).

As ideias dos pensadores que pregavam a liberdade econômica e política buscavam refletir sobre a liberdade humana e a precariedade da organização social brasileira. As críticas eram amplamente expostas e deram impulso ao movimento do “Surto de Ideias Novas²²”. Nessa época tudo se põe em discussão: a religião, a espiritualidade, a Guerra

²² Gomes conceitua o surto de ideias novas “como um movimento de reação contra a filosofia e diversas outras doutrinas vigentes no país, que começam em fins da década de 1860, estendendo-se até fins da década de 1870. Traz em seu bojo a mensagem de renovação das estruturas arcaicas da nossa sociedade” (1986, p. 13).

do Paraguai, a organização social e militar, partidos, economia e liberalismo: “um bando de ideias novas esvoaça sobre nós de todos os pontos do horizonte” (ROMERO *apud* CERQUEIRA, 2019, p. 242) As reflexões destas pautas davam lugar ao moderno modo de ver a sociedade e o mundo. Thiago Santos caracteriza bem essa fase da história brasileira quando asseveras que,

Em oposição ao positivismo surge um movimento muito importante na história, não só da filosofia brasileira, mas na história do país, a chamada “Escola de Recife”, que trouxe para o pensamento filosófico brasileiro questões sociológicas, culturais, folclóricas, jurídicas etc. Movimento nascido na Faculdade de Direito de Recife, primeira faculdade do gênero ainda no Brasil Império nos anos de 1860/90, tendo como líder a figura de Tobias Barreto, e sendo representado por nomes como Silvio Romero (1878). Esses pensadores se colocam em oposição ao domínio do pensamento positivista e trazem uma nova inclinação para o pensamento filosófico. Herdeiros de um kantismo, trabalham a filosofia num plano epistemológico, sendo provavelmente os primeiros a introduzir esse nível de discussão em solos nacionais. Mergulhados numa discussão do tipo transcendental influenciada pelo modelo Kantista, tanto Tobias Barreto quanto Silvio Romero trazem à tona uma nova concepção de cultura, pois estabelecem a cultura num patamar que só diz respeito ao ser humano, transcendendo as condições naturais e animais. Essas concepções dão início a uma compreensão que problematiza a cultura em oposição a teorias ecléticas e positivistas em vigor na época (SANTOS, 2016, p. 120).

A repercussão de todas estas pautas filosóficas e polêmicas trouxe à tona o pensamento de Tobias Barreto. Além disso, formou discípulos como Silvio Romero, Artur Orlando e Graça Aranha, que deram continuidade à sua filosofia, sendo que o primeiro escreveu seu primeiro livro *A Filosofia no Brasil*, no qual criticava o espiritualismo e o positivismo e, na oportunidade, aproveitou para pôr em ponto elevado o filósofo Tobias Barretos, seu grande mestre.

Ciência, Crença, Prática e Liberdade

Com a mudança do período Imperial para o Brasil República, as esperanças de homens e mulheres por um país melhor foi renovado. Pois, até o momento se entendia que essas mudanças fariam jus ao republicanismo. Entretanto, as pautas como liberdade, igualdade, dignidade da pessoa humana e de justiça, foram desrespeitadas. Apesar de ter sido firmado pela constituição e pelo governo que criticava a monarquia e o centralismo, a Primeira República foi caracterizada pelo autoritarismo, ocasionando a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata. Essas revoltas só aconteceram devido as ideias originadas pelos filósofos positivistas que serviram para pressionar a mudança do regime Imperial para a República. A partir de novos parâmetros sociais e culturais, vários intelectuais viram-se impulsionados a construir novas formas de pensar.

Como foi dito anteriormente, a partir do movimento nascido em Recife, na Faculdade de Direito, ainda no Brasil Imperial, que o país se tornou uma República, com grande atuação também das correntes positivistas. No entanto, alguns pensadores vinham contrapondo-se a essa corrente de pensamento de herança kantiana.

As pautas sobre educação e o ensino que estavam em evidência no final no Império e continuaram na República. A primeira Constituição republicana, de 1891, designava ao Congresso Nacional a criação do ensino superior e o Estado teria responsabilidade com o ensino primário. Porém, não tal fato não foi concebido na prática. Nesse período político-educacional do país, “várias matrizes filosóficas foram marcantes e determinaram certos aspectos institucionais e/ou teóricos da realidade educacional brasileira. Salientemos aqui o Positivismo, o Catolicismo, o Pragmatismo e o Anarquismo” (MARINHO, 2012, p. 21).

A Igreja Católica não foi afastada do ensino, mesmo quando o Estado estabeleceu a laicidade na educação. Já o Pragmatismo surgiu no Brasil quando das reformas estaduais ocorridas em 1920. Segundo Marinho:

Os fatos que expressam essa influência pragmatista foram: publicação, em 1929, do livro de Lourenço Filho, intitulado *Introdução ao estudo da Escola Nova*; fundação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924; primeira Conferência Nacional de Educação 1927; três principais

reformas estaduais com Lourenço Filho (1922), Anísio Teixeira (1925) e Fernando Azevedo (1928) (MARINHO, 2012, p. 214).

Nesse cenário de diversas matizes de pensamento, surgiu o anarquismo, trazido pelos trabalhadores imigrantes de Londres, que, por sua vez, criaram problemas para a República. Os anarquistas lutavam pelos seus interesses ideológicos de liberdade política.

A liberdade é o princípio básico do Anarquismo, base para a estrutura da teoria anarquista, sua concepção de homem, de mundo e de sociedade. É por esse princípio, a ser construído socialmente, que o Anarquismo se denomina Socialismo Libertário ou Libertarismo e constata que historicamente o homem nunca foi livre, mas sim escravizado pelo seu principal senhor, o Estado, a ser destruído (GALO *apud* MARINHO, 2012, p. 214).

Outro marco importante da historiografia educacional e filosófica brasileira foi a Semana de Arte Moderna, também conhecida como Semana de 1922, marcada pela produção cultural e filosófica, com exposições, também, de manifestos artísticos, com influências, das chamadas Vanguardas Europeias, por exemplo, o Futurismo de Filippo Marinetti, poeta, editor, jornalista e militante político, fundador do movimento. Os/as artistas brasileiros/as que se engajaram nesse movimento, o fizeram como uma tentativa de rejeitar o moralismo e romper com a tradição cultural da época, e assim, reconstruir uma identidade e liberdade autenticamente brasileira. Dessa maneira as várias manifestações artísticas evidenciadas pela Semana de 1922 se constituíram na quebra de diversos paradigmas.

Não é possível deixar de mencionar as contribuições que os artistas brasileiros Oswald de Andrade e Mário de Andrade trouxeram mediante o Movimento Antropofágico. Consoante Natal, “Para Mário de Andrade, apesar de suas segmentações sociais, a nação brasileira possuiria identidade comum: seria o resultado de uma miscigenação étnica e estética que justaporaria, no mesmo tempo-espço, o pobre e o rico, o sertanejo e o metropolitano” (2016, p. 171). Oswald de Andrade, por sua vez, buscou fundamentações filosóficas a partir dos pensamentos de Nietzsche, Engels, Bachofen, Briffault. Nesse sentido, o Movimento Antropofágico corroborou a produção cultural brasileira, absorvendo os elementos do modernismo. É possível inferir,

a partir do referido movimento, o nascimento de um novo paradigma, ao promover o regaste de valores estéticos e éticos, com vistas à valorização da cultura brasileira. Pode-se dizer que a vanguarda do Modernismo ensaiou os primeiros passos rumo à construção de uma filosofia *do* Brasil, e não mais a filosofia *no* Brasil, conforme reivindica o Manifesto Antropofágico:

só a antropofagia nos une. socialmente. economicamente. filosoficamente. única lei do mundo. expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. de todas as religiões. de todos os tratados de paz. tupi, or not tupi, that is the question. contra todas as catequeses. e contra a mãe dos gracos. só me interessa o que não é meu. lei do homem. lei do antropófago (Revista de Antropofagia *apud* BRITO Jr; BRITO, 2011, p. 65).

A palavra antropofagia não foi usada de modo literal, mas metafórico. A fim de neutralizar a cultura dominante europeia e valorizar os elementos brasileiros tais como: a música, a dança, a arte, a cultura e a educação.

3. Missão Francesa, Pragmatismo e o Neotomismo

Os quinze anos consecutivos à presidência de Getúlio Vargas, houve algumas mudanças na educação brasileira, incluindo a disciplina de Filosofia. A primeira modificação, sancionada pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, criou o Ministério da Educação, também conhecido como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE). Posteriormente, na metade do século XX, a educação filosófica teve notórias repercussões nas estruturas curriculares e, durante a Era Vargas, em 1942, incidiu na Reforma Capanema, a partir da qual tornou-se obrigatório o seu ensino, de modo que atendesse, principalmente, as elites que estudavam em escolas religiosas. E infelizmente mais uma vez em nosso cenário historiográfico as elites são priorizadas.

Na Segunda República, as matrizes filosóficas que marcaram as teorias e as instituições educacionais foram, praticamente, as mesmas do primeiro período republicano. Porém, o Positivismo teve um papel menos relevante e o marxismo

ganhou um vulto maior no panorama filosófico brasileiro. Três matrizes filosóficas influenciaram mais fortemente os seguintes acontecimentos da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com influência do pragmatismo; a fundação da USP, marcada pela filosofia francesa, determinando os rumos do estudo de Filosofia no Brasil; o surgimento das Pontifícias Católicas, representativas da marca do pensamento católico sustentado na tradição aristotélico-tomista (MARINHO, 2012, p. 216).

A fundação USP contou com a chamada missão francesa no Brasil. Conforme Marinho, “Esta iniciativa foi decisiva, portanto, para a renovação e modernização dos estudos das ciências humanas no país” (2012, p. 80). Dessa forma, a missão Francesa foi responsável por impulsionar as reflexões política cultural e científica do país. Assim iniciou-se a manifestação contra o governo Vargas. Nesse contexto, a corrente Pragmática da Filosofia criou condições para debates intelectuais, de tal modo que fosse possível criar ações no âmbito político do Estado, contrapondo à perspectiva do pensamento metafísico do contexto dogmático, propondo métodos de observação analítica dos fatos. Nesse sentido, ao formular problematizações da realidade, a Filosofia Pragmática proporcionava elementos a procedimentos científicos.

No mesmo período, outra corrente filosófica, o neotomismo, operava a retomada do pensamento de Tomás de Aquino. Para esta perspectiva de pensamento, o papel do Estado e da Igreja era o de buscar harmonia entre as classes sociais. Para tanto, o neotomismo buscava recuperar valores morais e cristãos através da subordinação e crenças divinas. Essa política cultural tinha intenção de penetrar e estabelecer o retorno do catolicismo no Brasil, além de promover influências ideológicas e políticas. Com o crescimento industrial do país, buscou-se uma nova estruturação social e cultural que buscasse se adaptar aos tempos modernos. A igreja, ainda oligárquica e conservadora, precisava recriar condições de tal modo adaptar-se aos novos tempos e conservar sua hegemonia ideológica. Pois, já não detinha o discurso cristão devido a aparecimento de novas formas de manifestação do cristianismo, como o movimento pentecostal.

Vale ressaltar que, com a revolução de 1930, a Igreja católica viu uma oportunidade de fixar e ganhar forças. “A Igreja levou a massa da po-

pulação católica a apoiar o novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto, de abril de 1931, que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas” (FAUSTO *apud* SOARES, 2017, p. 40). A Igreja percebeu que o Ensino religioso nas escolas poderia catolizar o maior número de homens, mulheres e crianças.

Considerações Finais

Muito distante de esgotar essa longa e complexa discussão, este artigo propôs-se tão somente a situar na historiografia brasileira tópicos e passagens que marcaram o surgimento de um pensamento que, conforme o posicionamento na controvérsia, pode ser chamado de constituidor da Filosofia *no* ou *do* Brasil. É importante destacar que os tópicos historiográficos aqui considerados seguiram o itinerário que, habitualmente, a bibliografia sobre o tema considera substanciais para sua elucidação, não sendo, dessa forma, portadora da última palavra ou do argumento definitivo. Conforme os estudos e pesquisas avançam, novas questões são trazidas à baila, com vistas a problematizar o fenômeno. Por exemplo, como ficam os pontos de vista ameríndio, afro-brasileiro e do gênero feminino na formação do pensamento *do* e *sobre* o Brasil? É possível desprezar tais perspectivas quando se leva em conta uma filosofia que deve ter a feição da cartografia em que ela é engendrada? Essas são apenas algumas das interpelações diante das quais não o silenciamento não é mais a resposta adequada e muito menos a mais desejável.

Referências

BURCI, Taissa Vieira Lozano. *Educação Brasileira: do Ensino Jesuítico as aulas régias. Colloquium Humanarum*. Maringá: vol. 14, n. Especial, jul.–dez. (2017). Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DO%20ENSINO%20JESU%C3%8DTICO%20AS%20AULAS%20R%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em 14 mar. 2021.

CERQUEIRA, Gabriel Souza. “Bando de ideias novas”: circulação ideias e redes de sociabilidade entre Recife e Bahia”. *Passagens*. Rio de Janeiro: vol. 11, n. 2, mai.-ago. (2019). Disponível em: <https://www.historia.uff.br/revista-passagens/artigos/v11n2a52019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. São Paulo: Ática, 1993. (Ensaio, 83).

GOMES, Sônia Raimunda. *Surto de Ideias Novas — década de 1868-1878: aspectos fundamentais*. Dissertação de Mestrado (Mestrado de Filosofia) – Departamento de Filosofia da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 1986. Disponível em: http://cdpb.org.br/antigo/tese_sonia_raimunda.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

MARINHO, Cristiane Maria. *Deus à Diferença trajetória das matrizes filosóficas na educação brasileira. Filosofia e Educação*. Campinas: v. 4, n. 1, abr.-set. (2012). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635444>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MARTINS, Ângela Maria Souza. *Considerações Históricas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil do Período Colonial até o século XX*. HISTEDBR. Campinas: n. 49, mar. (2013). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640334/7893>. Acesso em: 16 abr. 2021.

NATAL, Caion Meneguello. *A vanguarda tropical de Mário de Andrade. Anais do Museu Paulista*. São Paulo: v. 24, n. 2, mai. - ago. (2016). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/anaismp/v24n2/1982-0267-anaismp-24-02-00161.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar. Curitiba: n. 31, (2008). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKS-CDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SANTOS Jr. Moisés Gonçalves dos; BRITO, Luciana. *O moderno carnibal: Oswald /Tarsila e a metáfora antropofágica na literatura nacional*. Iluminart. Sertãozinho: n. 7 (2011). Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/120>. Acesso em 25 mar. 2021.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. *Panorama Histórico da Filosofia no Brasil: da chegada dos Jesuítas ao lugar da Filosofia na atualidade*. Seara Filosófica. Pelotas: n. 12, (2016). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/view/7749/5974>. Acesso: em 02 mar. 2021.

SANT'ANNA¹, Susan Brodhage, MIZUTA, Celina Midori Murasse. *A Instrução Pública Primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889. O mosaico*. Curitiba: n. 4, v. 4, (2010). Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/117>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SOARES, Thais Lisboa. *A Influência do Neotomismo no Surgimento do Serviço Social Brasileiro*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/8263/1/TSoares.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

STORCK, João Batista. *Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: Os Jesuítas e a Educação Humanista no Início da Idade Moderna*. *Hist. Educ. Online*. Porto Alegre: v. 20, n. 48, jan. - abr., (2016). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n48/1414-3518-heduc-20-48-00139.pdf>. Acesso: em 16 abr. 2021.

TEXEIRA, Marcos Antônio Sousa de Abreu. *A Educação brasileira no período Colonial e Imperial*. Monografia para o licenciamento de Pedagogia. Rio de Janeiro 2002. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/MarcoAntonioSousadeAbreu-Teixeira.PDF>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ZANOTTO, Marijane. *O legado do Positivismo sobre a Pesquisa na Universidade brasileira*. *HISTEDBR*. Campinas: n. 18, jun. (2005). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4809/art13_18.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

II PARTE

FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

*Bruno Henrique Detomazi Almeida*²³

*Suze da Silva Sales*²⁴

Ensino Filosofia no Brasil a Partir da Legislação de 1.961

O Ensino de Filosofia passou por diferentes momentos entre sua obrigatoriedade, eletividade e a retirada da disciplina na Educação Básica Brasileira. Fazendo uma construção cronológica, tendo como referência o período de redemocratização do Brasil, sobre as leis que tratam a disciplina dentro da Educação Básica a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 4.024 de 1961, pela proposição referida lei, a Filosofia passou a ser disciplina complementar, perdendo espaço dentro do processo de formação educacional dos brasileiros. Em 1971, pela LDB 5.692, a Filosofia passou a ser excluída do currículo escolar oficial brasileiro, já nos anos de 1990 a LDB determinou que ao final do Ensino Médio o estudante deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício de cidadania” (Lei nº 9.394/96, artigo 36). É importante, desde o início, notar que o que estava em jogo era o caráter disciplinar da filosofia. Nesse sentido, ser reduzida a conteúdos, em muitos lugares, equivale a não a ter. Não é sem razão em Junot Matos muito bem abordou na expressão merleau-pontyana “em toda parte e em lugar nenhum” (MATOS, 2013, p. 139) em tese doutoral.

²³ Mestrando em Filosofia pelo PROF-FILO/UFT. Professor de Filosofia na Educação Básica no Tocantins.

²⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP (2018), com realização de pesquisa Sanduíche na Universidade de Lisboa (2017), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2004). Professora no POROF-FILO/UFT. Foi Coordenadora Institucional do PROCAMPO e do Pibid-Diversidade da Universidade Federal do Piauí (2012-2013). Coordenou a equipe de implantação da Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas em Educação do Campo da UFT.

A obrigatoriedade da disciplina de Filosofia vem passando por várias etapas de construção no âmbito legal, principalmente, durante a segunda metade do século XX. Em 1961 deixou de ser disciplina obrigatória, até quando a LDB determina que ao final do ensino médio o estudante devesse “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96, artigo 36), mas a disciplina só passou a fazer parte obrigatoriamente do currículo de ensino médio, através da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 (inciso ao Art.36) que revoga o inciso III do § 1 do art. 36 da Lei 9.394/1996.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Lei 11.684/2008).

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Lei 9.394/1996).

Com a mudança de tema a ser trabalhado de forma transversal para disciplina obrigatória no Ensino Médio à filosofia passa a ter um caminho aberto fazendo parte da grade curricular, a partir desse momento seriam necessárias mudanças no modo e repensar a maneira de trabalhar filosofia dentro da sala de aula. Formar para a cidadania não é função específica da filosofia ou de qualquer disciplina. Trata-se de uma formação integral e ainda depende do que se compreende por cidadania. Jamais a adaptação às regras criadas para controle pode ser função da filosofia formar. Na verdade, toda disciplina ou conhecimento adquirido de modo crítico colabora para a formação do sujeito, Como diria Adorno (1995), emancipado, portanto cidadão e crítico de absurdidades e barbáries oriundas da ignorância humana.

Pensadores brasileiros começaram a se preocupar sobre qual filosofia a ser ensinada, qual a maneira adequada de se ensinar filosofia no ensino médio, qual a formação profissional desses professores, material didático a ser produzido para as aulas de filosofia, qual o perfil do público do ensino médio que essa disciplina iria lidar dentro de sala de aula, entre outras questões que emanam sobre esse propósito até os dias atuais. A partir do ano de 2008 começou uma nova época para o ensino de filosofia no Brasil. Horn se mostra preocupado com essa nova posição da filosofia e levanta o assunto de como será esse caminho que surge a partir da Lei de 2008:

Por um lado, há um problema acerca dos conteúdos gerais e específicos dessa disciplina: o que ensinar? De outro, emerge o problema da forma, ou das metodologias mais adequadas ao processo de ensino da Filosofia: como ensinar? Se observarmos o quanto a metodologia de trabalho de um professor de Filosofia pode influenciar na constituição o próprio objeto de ensino – uma vez que tudo pode ser objeto de especulação filosófica –, teremos de pensar que não apenas na concepção de Filosofia desse mesmo profissional do ensino, mas também nas formas, recursos e metodologias por meio dos quais se propõe a realizar o trabalho em sala de aula. A pergunta é recorrente: ensinar a Filosofia ou ensinar a filosofar? (HORN 2009, p. 67. Grifo nosso).

O Ensino de Filosofia e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs) e sua (não)materialização nas escolas públicas do Brasil

No ano de 2015 é elaborada a primeira edição da BNCC e, em 2016, Consed e Undime fazem suas contribuições já sistematizadas no documento e nesse mesmo ano a BNCC é levada para todo país em sua segunda edição, 2017 já na sua terceira versão a BNCC é homologada no que diz respeito ao Ensino Fundamental e a homologação de parte do Ensino Médio só é homologada em 2018. (BRASIL, [S.I]).

Nesse contexto que surge a alteração da lei vigente, que antes entendia a filosofia como disciplina obrigatória na grade do ensino médio por uma medida que trata a disciplina de filosofia como “estudos e práticas”, deixando uma referencia vaga e imprecisa sobre a disciplina dentro da grade curricular do ensino médio. Assim, logo após a posse do presidente Temer é perceptível uma política de não continuação com uma disciplina que oferta dentre outros atributos o senso crítico ao educando. É de fácil entendimento a preocupação em formar mão de obra não crítica no ensino médio. A justificativa de disciplina não adequada ao **mundo do trabalho** aparece como parâmetro excludente para criticidade do trabalhador enquanto sua formação educacional formal. Como consta na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (inciso ao Art.35-A) que revoga o inciso IV do art. 36 da Lei 11.684/08:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017, artigo 35-A).

Com uma mudança na visão política que privilegia uma formação técnica não crítica, a disciplina de filosofia realmente passa a ser um problema dentro da reforma do ensino médio, proposta pelo presidente que acabará de assumir o governo, mas pela pressa que demonstrará em sua primeira medida como novo presidente, também deixa a entender que antes mesmo de assumir o cargo maior, ele já possuía planos de reformar a educação que em sua visão não formava mão de obra da adequada para o mundo do trabalho. Assim a BNCC trata a educação não como formadora do ser humano, mas mostra sua preocupação em formar trabalhadores não críticos.

Neste contexto é cada vez maior a necessidade de se buscar métodos para se trabalhar a disciplina de filosofia dentro da sala de aula. A disciplina de filosofia necessita ocupar seu espaço dentro do currículo do ensino básico, assim como a educação brasileira também precisa da filosofia para que haja um amadurecimento na forma de pensar e conceituar a educação, o ensino formal tem o papel de amadurecer o pensar e tornar o conhecimento filosófico como parte de uma educação a sintetizar o pensamento sobre a realidade e os problemas que nela surgem.

Desse modo a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani surge como método para o ensino de filosofia e busca transformar o conhecimento sincrético da realidade em um conhecimento sintético e organizado do concreto, um método que busca transformar o senso comum em uma consciência filosófica.

Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani

Dermeval Saviani lançou em 1983 o livro *Escola e Democracia*, obra em que ele mesmo considera “manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica” como uma pedagogia de superação às práticas existentes na educação brasileira, que surgem com o dilema da “marginalidade²⁵” do educando, deixando o mesmo em situação de distorção

²⁵ Para Saviani, o termo “marginalizado” é uma analogia entre a sociedade que vivemos e o aluno perante a educação, o marginalizado da sociedade é aquele que está a margem da sociedade

perante a sociedade. A proposta desse trabalho é de apropriação dessa Pedagogia para suprimir essa marginalidade dentro da disciplina de Filosofia e, assim, tornar as aulas em ferramentas para formação de um aluno que tome o critério da criticidade para uma visão mais abrangente do concreto.

Após tecer observações conceituais acerca da PHC, buscar-se-á destacar elementos de ordem metodológica da concepção de Saviani para analisar a educação. Publicado originalmente em 1983, o livro *Escola e democracia* apresenta importantes contribuições ao debate metodológico educacional. (NASCIMENTO, 2019, p.187).

Como teórico base para o método apresentado e prática a ser desenvolvida em sala de aula, Demerval Saviani surge como proposta para um norte no projeto de intervenção, com uma teoria baseada nos ideias marxistas segue o pressuposto de uma educação socialista ou que utilize a educação como instrumento de equalização social, mas citando o próprio Saviani, não existe a pretensão seguir o autor pelo autor, mas recorrer ao autor como uma proposta de conhecer melhor a realidade e superar problemas nela existentes, como segue a fala:

“Em suma, recorro aos autores não para chegar à interpretação supostamente correta de seus textos na linha filológica ou hermenêutica. Nunca estudei os autores pelos autores. Recorro a eles para poder compreender melhor a realidade e responder aos problemas enfrentados.” (DUARTE E SAVIANI, 2015, p.124).

Educação na concepção de Saviani

Saviani tem o entendimento que a educação é parte constitutiva importante da sociedade e que a sociedade capitalista é pautada no trabalho como princípio básico para formação de sua educação. Como podemos analisar na fala de Nascimento:

capitalista, o excluídos dos moldes da ideologia de sucesso do capital, já na educação o marginalizado é aquele aluno que não consegue se enquadrar e desenvolver dentro de um ideal propostos pelos padrões educacionais. A palavra “marginal” se torna um importante personagem a ser atingido e contemplado pela educação democrática e socialista.

Com a instalação da sociedade industrial capitalista, a necessidade de o conhecimento sistematizado ser acessível a todos aparece como demanda da burguesia, fazendo com que a educação escolar seja convertida em um direito. De igual modo, a sociedade capitalista revela a primazia da cidade sobre o campo, da indústria sobre a agricultura, constituindo uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, situação que, em certo grau, intervém na estrutura escolar e no tipo de educação que é ofertado às massas populares. (NASCIMENTO, 2019, p. 185).

E, um cenário capitalista, a educação popular que serve como instrumento de formação técnica para profissionalização parcial ou preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Partindo dessa premissa, em seu livro *Escola e Democracia*, o pensador classificou três pedagogias como “teorias não críticas”, que são elas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e também classificou outras três classes como parte das “teorias crítico-reprodutivas” sendo a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da escola dualista.

Para Saviani a educação é uma ferramenta para superação das desigualdades propostas pela divisão de classes:

Entendo, pois, que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 2013.a, p.62).

Saviani tem a proposta de uma educação que se queira socialista, que deve garantir a todos o direito ao conhecimento, já que hoje existem no mínimo dois tipos de educação, uma educação para o trabalhador e outra educação, mais elaborada para os detentores dos meios de produção. Saviani se utiliza da expressão “curvatura da vara” (SAVIANI, 2013.a, p.46), para demonstrar que a vara esta torta para o lado capitalista, porém é necessária uma postura socialista para se endireitar a vara que está torta.

Por exemplo, o problema dos alunos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidas professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que tem facilidade, deixando a margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários. (SAVIANI, 2013.a, pp. 45, 46).

O ensino de Filosofia e seus conteúdos escolares terão o papel social de ampliar a visão do sujeito, através da produção histórica e de um ensino sistematizado que utiliza os clássicos como base para um trabalho de consciência com ideal de uma educação socialista a disciplina tem de contemplar aspectos da sociedade de maneira a intervir nos conteúdos dados previamente pelas secretarias e membros organizadores de uma educação objetiva que nega a existência de uma subjetividade social em cada aluno. Dentro dessa proposta de ensino de Filosofia, o pensador elabora uma teoria de ensino que supera as tradicionais, posiciona o professor como um organizador e mediador do conhecimento, o aluno e o conteúdo como parte também ativa do processo de ensino e aprendizagem.

No seu microespaço de atuação profissional, o professor seleciona o conteúdo a ser ensinado com base nos mais variados critérios: afinidade teórica, domínio de um determinado conteúdo, limites técnicos devido à sua própria formação inicial, ou por seguir orientação do próprio livro didático são algumas possibilidades. Ora, então como equacionar esta questão visto que a PHC orienta o docente a escolher o conteúdo a ser ministrado em sala de aula a partir da problematização desenvolvida? Este é um assunto que impõe sérias dificuldades para encontrar uma solução. Talvez o mais apropriado seria considerar a lista de habilidades e competências preconizadas na BNCC e/ou a lista de

conteúdos que consta nas OCN. É através da relação dialética entre a realidade concreta do professor e dos alunos com os documentos oficiais que o docente encontrará uma solução para atender às peculiaridades de cada turma. O que deve ser levado em consideração é o fato de que o saber sistematizado, travestido de conteúdo disciplinar, precisa contribuir com a prática social do estudante, residindo aqui a peculiaridade da PHC. NASCIMENTO, 2019, p.196).

A partir do entendimento da relação entre homem e trabalho, surge a necessidade de que a educação do homem não pode fugir dessa realidade. Assim surge uma educação baseada na formação do homem para essa sociedade. Com a Revolução Burguesa e a Revolução Industrial que mudou a sociedade ocidental, passado um novo tipo de comportamento do qual nasce um novo modelo de Estado, uma nova classe dominante se forma e cria-se um ambiente formado pela manutenção desse modelo que se apresenta, assim apresenta-se uma classe dominante (burguesa) e uma classe dominada (proletariado), surge a teoria da essência partindo do princípio que todos os homens são iguais perante a criação divina.

É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia de legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respirar as diferenças entre os homens. (SAVIANI, 2013a, p. 33 e 34).

A educação entra em uma categoria de produção caracterizada pela rubrica “trabalho não material” (MARSIGLIA, 2011.b, p.6). A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Esse trabalho educacional apoia-se em atividades de transmissão e assimilação dentro do ambiente escolar, lembrando sempre que o educando já tem uma educação formada fora da escola que carrega consigo e isso

forma características próprias em cada educando que deve sempre ser respeitada. O entendimento sobre educação é apoiado em Marx e deve ser considerado em duas modalidades, assim como comenta o próprio Saviani:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação.” (SAVIANI, 2013, p.12).

Nesse sentido, Saviani propõe a necessidade de uma teoria que traga uma educação com discentes pensantes e críticos, de forma que estes não se posicionem à margem da sociedade ou que sejam frutos de um planejamento capitalista alienante. A proposta de uma pedagogia que transforme os moldes feitos por uma classe dominante para apenas atender sua demanda e limitando o papel da Escola como preparação para o mundo do trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge, e não, como superação dessa condição educacional formatada para produzir o futuro trabalhador, com uma pedagogia que respeite o conhecimento técnico no sentido de conhecimento, que respeite a interação do aluno durante o processo de aprendizagem e que além de tudo, traga uma proposta de construção da humanidade a ser desenvolvida pelo educando. Em sua proposta de uma educação histórico-crítica o autor descreve o método em passos para caracterizar uma cronologia a ser planejada e posteriormente trabalhada em sala de aula com o propósito de alcançar uma formação de qualidade que contemple uma maior visão da realidade que cerca o educando.

Em seu livro *Escola e Democracia*, o autor faz um apêndice com o título “teoria da curvatura da vara (SAVIANI, 2013.a, p.46), onde o autor descreve os modelos de pedagogias tradicionalmente utilizadas em es-

colas como modelo de educação capitalistas na crítica do pensador fica claro sua rejeição qualquer modelo de educação estabelecida com ideais capitalistas, pois tais modelos não fazem o papel de educar e sim o papel de informar objetivamente para formação técnica de produção de mão de obra. Assim como uma vara está curvada para um lado não basta envergar para o meio para corrigir sua postura e sim curvar para o lado contrário até que faça a correção de sua postura. Usando essa analogia Saviani sugere que se faz necessária uma educação socialista que tenha como propósito de educar o cidadão e formar para uma visão mais ampla do concreto.

Quanto ao apêndice, relativo à “teoria da curvatura da vara”, faço apenas um comentário rápido e encerro. Na verdade, introduzi esse apêndice simplesmente pelo seguinte: a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para os lados da Escola Nova. (SAVIANI, 2018, p.46).

Uma pedagogia que proponha uma educação revolucionária, educação como ferramenta de superação para desigualdades e que valorize o direito de aprender não é uma educação reacionária que mantenha o sujeito em seu estado de submissão e alienação pelo contrário, com métodos que proponham ao sujeito seu desenvolvimento de pensar, analisar emancipando seu senso crítico:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão ao diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2018, p.56).

Escola na Concepção de Saviani

Na concepção de Saviani, a escola não exerce apenas uma função de transmissão de informações para seus alunos, muito mais do que isso a escola tem que exercer uma perspectiva de educação para além de conteúdos mínimos, ofertando uma educação emancipadora que faça diferença entre o sujeito alienado por um espaço capitalista e um sujeito que consiga uma educação sistematizada utilizando o que a sociedade produziu historicamente para avançar com as novas gerações e passando a ter um senso crítico do seu espaço e valorizando o uso dessa educação em seu cotidiano.

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em me proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p.10).

Quando se trabalha um conhecimento produzido pela sociedade é sempre importante salientar a situação de não se fazer reprodução de uma sociedade capitalista. Um ambiente escolar é sempre composto por educadores, membros da comunidade, alunos, entre outros sendo assim, é normal que existam posicionamentos e imposições carregadas de sua vivência capitalista, já que a maioria desses membros se fez dentro de uma sociedade e de uma educação capitalista. A escola pode fazer um papel de reprodução dessa sociedade capitalista que existe ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo das propostas e decisões que os envolvidos têm, assim contribuir para uma solução do problema da marginalidade. Como diz Saviani:

Enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que julga ser uma disfunção é, antes, a função da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução

das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. (SAVIANI, 2013.a, p.24).

Para se desenvolver uma educação que forme o sujeito para deixar a alienação imposta por uma educação em moldes capitalistas é necessário que exista uma criticidade por parte do professor, uma metodologia educacional que amplie a visão do aluno proporcionando diferentes prismas em suas situações problemas de forma que, o professor deve ofertar uma educação emancipadora que proporcione o aprender a aprender, assim mesmo quando longe do espaço escolar, o aluno possa interpretar, questionar e valorizar sua posição dentro do espaço que irá fazer parte. Como demonstra Nascimento:

Em qual seria o papel do docente diante dessa abordagem? O professor em sala de aula tende a exercer um papel fundamental para a materialização da PHC como abordagem para o ensino de Filosofia. Saviani (2009) identifica que o docente viabiliza a transmissão e assimilação do conteúdo através de sua relação com o estudante em sala de aula. A tarefa do professor é mediar o processo didático-pedagógico, ou seja, efetivar a relação ensino aprendizagem. (NASCIMENTO, 2019, p.198).

Uma escola que leve o aluno da prática social até uma visão mais ampla do concreto, um aluno que deixe o conhecimento empírico para uma visão científica e uma escola que deixe o senso comum e construa uma visão filosófica da sociedade.

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2018, p. 59).

Ao aderir aos conceitos da PHC dentro do ensino de filosofia o professor, aluno e conteúdo estão traçando um caminho que não pode ser previamente delimitado. Por mais que exista um planejamento e um ponto a ser alcançado, essa metodologia permite que aconteça mudanças para que a trajetória seja alterada, conforme o andamento das aulas e das necessidades que surgirão, tornando-se um caminho de inúmeras possibilidades que podem fugir do que foi previamente calculado em busca de uma verdade. Assim diz Nascimento:

Quando se incorporam os conceitos da PHC ao ensino da Filosofia, procura-se construir uma abordagem metodológica, fazendo-se necessária compreender que a relação entre teoria e prática é permeada por percalços e situações que escapam daquilo previamente planejado. Ao adotar a PHC como referencial teórico, sabe-se que o legado marxista existente nesta teoria admite que a prática social, realizada historicamente, é o critério fundamental para a verdade. (NASCIMENTO,2019, p.199).

Pedagogia Histórico-Crítica

Como grande problema acerca da educação o autor coloca como a marginalidade que exige de uma ação efetiva para ser solucionada. Neste entendimento, marginalidade é o homem se situar à margem da sociedade em condição de submissão de um sistema que possivelmente conspirou para deixá-lo a mercê de uma classe dominante que beneficia-se dessa condição de submissão.

Nesse sentido, Saviani divide as teorias pedagógicas em dois grupos que tratam a marginalidade de formas distintas, mas que reconhecem essa situação marginal como problema, assim como ele trata na seguinte fala:

No primeiro temos teorias que entendem se a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 2018, p.4).

Os dois grupos criados por Saviani serão os grupos das teorias não críticas e o segundo sendo as teorias crítico-reprodutivas, tomando critério da criticidade como fator condicionante à marginalidade.

Didática da Teoria Histórico-Cítica

A teoria histórico-crítica de Saviani surge com proposta de superação das teorias clássicas (tradicional, escola nova e tecnicismo) que apresentavam problemas quanto à criticidade e maneira de abordar a educação com uma visão superficial e capitalista. Depois de criada a teoria, surge a necessidade de transformar em um modelo didático para ser aplicado. Nesse contexto, João Luiz Gasparin com o livro *Uma Didática para a pedagogia Histórico-Crítica*, tem como proposta de transformar a teoria de Saviani em um método a ser aplicado em sala de aula.

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e aprendidas no processo ensino-aprendizagem (GASPARIN, 2015, p. 2).

A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, surge como teoria e se faz necessário uma demonstração do método que prima por um pensamento de socialização da educação e sua didática analisada em cada uma de suas etapas para se justificar a prática como intervenção nas aulas de filosofia e assim o uso da dialética construída historicamente para a superação de marginalização de classe proletariada sobre a classe detentora dos meios de produção e assim do capital.

Faz-se necessário um método a ser trabalhado em sala, uma estrada a seguir, uma metodologia proposta por Saviani e já registrada por outros autores em seus trabalhos que descrevem, justificam e demonstram a aplicabilidade da teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani na prática do chão de sala de aula.

Os passos a serem seguidos para o método da PHC de Saviani são cinco: *Prática Social (inicial)*, *Problematização*, *Instrumentalização*, *Catarse e Prática Social (final)*. Como segue a descrição dos passos nos subtópicos abaixo:

Prática Social

Partindo do pressuposto de que o sujeito possui uma formação prévia, que ocorre em seu meio social, com comunidade, família, amigos, entre outros, essa formação é justamente o primeiro passo a ser trabalhado sobre os conteúdos a serem desenvolvidos durante o processo de formação de uma educação formal, sistemática e crítica. Assim como diz o pensador:

Todavia, não apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas políticas, econômicas, religiosas jurídicas, etc. também são expressões sociais que cumprem essa função. Enfim, é a existência social dos homens que gera conhecimento (GASPARIN, 2015, p. 4).

No trecho acima também é nítida a preocupação do autor em relatar que a educação não se faz apenas sobre a produção material. A construção de uma educação se forma a partir da vivência do homem em vários meios e esse conhecimento acumulado e desordenado é um conhecimento inicial que será trabalhado em sala. Com desenvolvimento do processo, tenderá a se organizar devido à sistematização de um conhecimento científico e pautado em um aperfeiçoamento do conhecimento, passando assim do sincrético para um conhecimento sintético.

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo (GASPARIN, 2015, p. 13).

O professor tem que se interessar pelo conhecimento do aluno e de que forma poderá conduzir o conteúdo naquela turma assim traba-

lhará de forma mais segura e conduzirá o processo nas fases seguintes de maneira que os educandos nas fases posteriores apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas. Tomar o cuidado de ouvir o aluno é um passo importante para significar os conteúdos escolares com a sua vida e quando participante do processo educativo o sujeito também se mostra mais interessado na aprendizagem.

Essa percepção é uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral. De qualquer forma, o primeiro olhar é sempre para a realidade (GASPARIN, 2015, p.15).

Dado o ponto de partida onde o aluno mostra seu conhecimento sincrético, pois ainda não passou por uma sistematização do conhecimento, não houve uma relação da experiência pedagógica e o cotidiano do aluno, essa construção deverá ser feita pelo professor e pelo próprio educando durante os processos de ensino seguintes. Esse passo consiste num primeiro contato, na primeira impressão, pois o conteúdo sistematizado ainda será abordado mais à frente, mas é de extrema importância que se use essa primeira abordagem como processo de preparação das aulas.

Problematização

Essa etapa do processo trata de problematizar a prática social partiu com o apanhado de anotações realizadas no primeiro momento é necessário agora que se apresentem as falhas, desencontros ou até a fragilidade na argumentação inicial do aluno. Assim como diz Saviani:

A identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 2018, p.57).

Este é um processo contínuo da primeira etapa de sua teoria, onde o entendimento do aluno demonstrado no senso comum agora tem de

ser aperfeiçoado e assim começa uma nova etapa de apontamentos para o que é correto e as melhoras que devem ser apresentadas. Como aparece na seguinte fala:

O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (SAVIANI, 2013.a, p.57).

Quanto à parte do educando dentro dessa fase, é necessário certo envolvimento com a aprendizagem para que ele perceba sugestões e alguns caminhos a serem percorridos dentro do processo sistematizado e significativo. Sem a intenção de ofertar uma educação bancária²⁶ onde o aluno passa apenas a ser um ouvinte e assimilador de informações propostas pelo professor, mas tem a função de transformar a prática social do aluno em um conhecimento mais elaborado, assim se dá o passo da problematização.

O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio.” (GASPARIN, 2015, p. 33).

Nesse novo momento tanto a prática social quanto a problematização passam por mudanças, é o momento em que se começa a análise prática da teoria. Inicia-se com a totalidade, com uma visão geral do aluno e esse apanhado é trabalhado em uma reflexão mais detalhada para se mostrar ao aluno múltiplos aspectos possíveis de compreensão de um mesmo conteúdo. É necessário compreender que os conteúdos assim como sua

²⁶ Pedagogia Bancária faz referência a um tipo de pedagogia tradicional descrita por Paulo Freire no livro “*Pedagogia do Oprimido*”.

problematização, não são dados pelo professor e sim pela sociedade, então o processo de ensino e aprendizagem é também um questionamento do conteúdo escolar, assim as questões da prática social são retomadas em sala de forma mais profunda e sistematizada pelo professor.

Quem propõe os conteúdos, portanto, é a sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo (GASPARIN, 2015, p.37).

Instrumentalização

Essa terceira etapa do método é caracterizada pelo processo do docente e discente de realização de atos que levarão ao conhecimento científico. Em meio ao trabalho de produção de um conhecimento sistematizado é chegada a terceira etapa, que consistirá em trabalhar com a *instrumentalização*, ou seja, o processo de transformar o senso comum em um conhecimento científico. Para isso o docente terá de possuir um conhecimento do conteúdo a ser trabalhado dentro de uma construção histórica que o leve à socialização desse conhecimento através de sua argumentação, porém sempre contando com a participação do discente no processo.

...momento em que o professor instrui o estudante com os saberes acumulados historicamente. O saber sistematizado auxilia o jovem estudante a compreender o conhecimento científico, habilitando-o a entender a essência dos fenômenos sociais. Nessa fase, é preciso considerar a contribuição da Psicologia histórico-cultural para aprendizagem, procurando estabelecer uma zona proximal entre a primeira e a terceira etapa. Cabe ao professor ter a sensibilidade de transmitir o saber científico de tal modo que seja enfatizado e efetivado na vida do estudante. Para tanto, o docente recorta o(s) conteúdo(s) com base no problema estabelecido no passo anterior, para, em seguida, selecionar os mais variados instrumentos didáticos. (NASCIMENTO, 2019, p.192).

No livro *Ensinar Filosofia*, Geraldo Balduino Horn, dedica o capítulo com nome: *Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?* a tratar o assunto sobre como ensinar Filosofia, onde surge dentro do ensino de Filosofia uma necessidade do conhecimento histórico dos clássicos pensadores e de suas obras para poder instrumentalizar o trabalho do professor e embasar suas falas em sala de aula. Não que esse conhecimento seja uma filosofia já pronta a ser entregue para seu aluno absorvê-la como verdade efetivada, mas esse conhecimento é um caminho que deve ser percorrido e conhecido para uma concepção histórica de acontecimento e percepções do mundo que serão importantes para um futuro filosofar por parte do educando. Assim como diz Horn:

A Filosofia está intrinsecamente ligada ao seu passado. A rigor não existe Filosofia como um sistema de idéias prontas que serve para as pessoas se integrarem à sociedade, orientarem suas vidas ou para auto-ajuda. Ela precisa ser compreendida como um diálogo crítico com o seu passado, um diálogo em que as grandes questões que os filósofos se perguntaram são as constantemente retomadas; é por essa razão que, para a Filosofia, muitas vezes, não importa tanto a resposta, mas muito mais a pergunta que se faz. (HORN, 2009, pp. 68, 69).

Possivelmente essa terceira etapa do método é a mais importante e assim se torna também a mais complexa e que deve ser tratada com maior cautela por parte do docente. Um período dentro do processo que deve contar com conhecimento do conteúdo escolar por parte do professor, com materiais pedagógicos a serem explorados em sala de aula como livros, vídeos, imagens, entre outros e também com atividades a serem propostas fora do ambiente escolar como passeios, pesquisas, entrevistas com comunidade e se faz mais uma vez importante a participação e envolvimento do aluno no processo educativo.

Na etapa de *instrumentalização* tem que ficar bem clara a posição de três partes a serem trabalhadas em comum para se chegar ao objetivo desejado. As partes são professor, aluno e conteúdo, esses três elementos devem trabalhar em ação constante de maneira que se faça a integração das partes, para que se alcance o processo de síntese em um conhecimento científico que se faça presente em cada um desses membros.

Os sujeitos aprendentes e o objetivo da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através de mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo". (GASPARIN, 2015, p. 49).

Catarse

No processo de instrumentalização, um dos processos mentais mais básicos é a análise, a catarse exige a síntese como processo mental necessário para sua execução. Catarse é a quarta etapa do método desenvolvido a partir da teoria histórico-crítica proposta por Saviani. Dificilmente se consegue separar o momento da *instrumentalização* do momento da *catarse*, pois o momento da catarse exige do momento da instrumentalização para que aconteça, mesmo que didaticamente se apresentem separados em sala de aula.

Para Saviani a Catarse é o seguinte momento:

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos esse quarto passo de *catarse* [...] (SAVIANI, 2018, P.57).

Nesse momento o aluno traduz oralmente ou por escrito sua percepção de mudanças ofertadas pelo seu trabalho e pela proposta do professor. Assim como explica Gasparin:

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2015, p.124).

É chegado o momento da mudança, o momento em que se percebe a ruptura do senso comum com uma visão mais ampla do concreto, onde o educando mostra toda sua evolução devido ao processo de ensino e aprendizagem. Dentro da disciplina de Filosofia esse processo se mostrará com entendimento de pensadores clássicos que ao longo do processo histórico e de seus trabalhos descreveram a sociedade e seus problemas. Com o processo de instrumentalização concluído é momento de o aluno sair da abstração e se posicionar diante de um todo, de um concreto, esse posicionamento e seu filosofar se encontrará em diferentes áreas da sociedade como economia, política, educação, etc. A fase da catarse é o momento de se apresentar o resultado de mudança da prática social para um conhecimento científico.

Prática Social – nível de desenvolvimento atual

O ponto de chegada corresponde dentro da perspectiva da teoria histórico-crítica a mudança da *Prática Social* inicial e a *Prática Social* com nível de desenvolvimento já trabalhado dentro de um ensino com base social e científica. Essa fase representa a transposição da teoria para a prática do que foi estudado, com base nos conteúdos e conceitos adquiridos.

Para Saviani, o ponto de chegada e o ponto de partida são a mesma prática social, porém com uma visão mais ampla do real concreto no momento final. Assim pode-se entender que a teoria Histórico-Crítica de Saviani vai do concreto que é o senso comum ou prática social ao concreto com uma visão já problematizada e instrumentalizada por um trabalho científico trabalhado em sala com técnicas, tecnologias, recursos, pesquisas e principalmente com uma relação tríade construída entre professor, aluno e conteúdo. Assim como descreve Saviani:

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético e que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica (SAVIANI, 2018, p.58).

Para concluir, percebe-se a preocupação da teoria histórico-crítica com a experiência trazida de cada aluno para dentro de um contexto educacional como parte do processo de aprendizagem e a demonstração dessa mesma experiência ainda como senso comum é utilizada para ser lapidada, dentro da metodologia exposta. Na descrição do método temos a *Prática Social* como momento de mudança do conteúdo previamente apresentado e mudança que faz o aluno relacionar o seu conhecimento com a realidade evidenciada ao final do método de Saviani, percebe-se o movimento dialético de lutas das classes sociais, onde a educação supera os problemas dos métodos tradicionais e promove uma grande socialização do conhecimento:

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido a sua existência. (DUARTE e SAVIANI, 2012, p.3).

Referências

ALTHUSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Ed. Presença / Martins Fontes. 1980.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, *Histórico da BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, [S.I.], Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>, Acesso em: 16 de Março de 2021

BRASIL, *Lei n. 13.415*. Brasília, 2017.

BRASIL, *Lei Complementar n. 11.684*. Brasília, 2008.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 1961*. Brasília, 1961.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 de 1971*. Brasília, 1971.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996*. Brasília, 1996.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasília, Ensino Médio*. 1999.

CARMINATI, Celso João. *Professores de Filosofia: Crise e perspectivas*. Itajaí: UNIVALE, 2006.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O Ensino da Filosofia no Brasil: Um Mapa das Condições Atuais. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 22. n.44, p. 55-78, jul-dez, 2008.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia, ensino e currículo: legalidade X legitimidade. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas*. Natal: UFRN, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.b

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.a.

MATOS, Junot Cornélio. A formação do filósofo educador em debate. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas*. Natal: UFRN, 2013.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. *O diálogo e a aprendizagem em Filosofia a Partir de Ricoeur e Derrida*. Revista latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía · Revista latinoamericana do colégio internacional de filosofia – Chile, 2020.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues. O ensino de Filosofia como experiência do pensar. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas*. Natal: UFRN, 2013.

SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas*. Natal: UFRN, 2013.

SALES, Suze da Silva, *Análises historiográficas quanto às tentativas de aproximação do trabalho à educação rural brasileira nas primeiras décadas da república*. Teresina: Edufpi, 2013.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escola*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.a

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, Campinas-SP, Autores Associados. 2013.b

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP, Autores Associados, 2013.c

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves, Dermeval. *Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o simpósio de Marília*, São Paulo, Cortez. 1994.

NASCIMENTO, Cristian Lindberg L. *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia*. Caicó, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.31>>. Acesso em: 17/03/2021.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO

*Oneide Perius²⁷
Fábio Caires Correia²⁸*

Uma das mais célebres formulações, no que se refere ao ensino da filosofia é, certamente, aquela que diz que não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar. Ou seja, ensinar filosofia não pode ser a mera reprodução de teorias já constituídas. É preciso, além disso, exercitar o pensamento ante a tarefa de compreender a realidade que está a nossa volta. Essa ideia, no entanto, não recebe assim apenas uma formulação espirituosa. Guarda, ao invés disso, uma exigência extremamente importante para a atividade filosófica de modo geral e também para o seu ensino. Teodor W. Adorno, como veremos, tem uma maneira muito própria de tematizar e aprofundar essa questão.

Apesar de não ser o autor de nenhum manual que pudesse propor uma metodologia para o ensino da filosofia, acreditamos ser bastante produtiva a reflexão sobre o tema a partir das obras do filósofo de Frankfurt bem como de seus cursos na Universidade. Apesar de concordar, de antemão, que nenhuma destas reflexões pode ser utilizada para chegar a um posicionamento técnico acerca das questões estritamente metodológicas que envolvem o ensino de filosofia nos mais diferentes níveis em que este se dá, pensamos serem relevantes tais perspectivas para discutir o sentido e os desafios da presença da filosofia em escolas, universidades e no cenário contemporâneo de maneira geral.

A obra de Adorno, tanto quanto a sua atividade docente, é profundamente marcada, ao longo do século XX, por eventos históricos extremamente significativos. Inicialmente, o totalitarismo e a guerra constituem o seu pano de fundo. E uma das primeiras consequências é o exílio de um imenso grupo de intelectuais que sofrem na pele o desprezo dos fascistas

²⁷ Doutor em Filosofia pela PUCRS. Professor de Filosofia da UFT e no PROF FILO/UFT. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4921088204698607>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0298-9727>. E-mail: oneideperius@uft.edu.br

²⁸ Doutor em Filosofia pela PUCRS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6132440859639127>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1768-3720> E-mail: juanfabiogestor@gmail.com

pela cultura, pela atividade acadêmica e pelo pensamento. Depois disso, tendo a Alemanha atravessado o período mais tenebroso de sua história, nasce o desafio de, no pós-guerra, discutir o que resta deste totalitarismo nas sociedades contemporâneas. Além disso, sua obra detém-se sobre os mais diferentes movimentos sociais de crítica da cultura, que se tornam muito fortes especialmente a partir dos anos 60.

Marcada, dessa maneira, por seu profundo enraizamento na realidade concreta de onde emerge, essa obra não se contenta em repetir as tradicionais perspectivas da análise. Se as posições em destaque ressaltavam o caráter excepcional do totalitarismo e da violência em uma história do progresso, Adorno propõe uma reconsideração radical dos termos de tal leitura. Assim, a reconstrução da história da filosofia e da cultura como terrenos de onde brota o totalitarismo do século XX começa a ser realizada. A filosofia, portanto, é conduzida para uma necessária e urgente crítica da própria filosofia. A razão não pode perder de vista, em outras palavras, os excessos cometidos em nome da razão.

Não cabe neste texto, especificamente, fazer uma análise detalhada do posicionamento de Adorno sobre estes eventos históricos. Trata-se, muito mais, de acompanhar o desdobramento de uma obra em seu profundo enraizamento na realidade de sua época. O que esta obra nos ensina de forma absolutamente decisiva é que não se pode simplesmente abstrair uma teoria para depois aplicá-la. A atividade teórica, do contrário, mergulhada como está na concretude das relações sociais, é uma forma, potente mas também precária, de tornar visíveis as configurações e relações constitutivas deste real, possibilitando assim a sua compreensão e também a sua crítica.

O percurso do presente estudo, portanto, será o de apresentar em três momentos algumas reflexões sobre o ensino de filosofia a partir da obra de Theodor Adorno. Inicialmente será abordada a questão central, o ponto de partida da filosofia de Adorno: o primado do objeto. A seguir, pretendemos expor a dinâmica do conceito e sua dialética. Por fim, gostaríamos de revisitar as reflexões de Adorno em torno da educação como antídoto à barbárie.

1 – O primado do objeto

Afirmar o primado do objeto, na perspectiva adorniana, garante o caráter não idealista ou materialista de sua abordagem. Em síntese, é a

afirmação radical de que o exercício teórico de compreender e interpretar a realidade, deve partir de uma profunda imersão na dinâmica própria do objeto a ser compreendido. Pressupostos teóricos não podem restringir, de antemão, o olhar sobre o objeto. Aliás, a grande exigência que se pretende garantir neste postulado é a de que a teoria nunca é o resultado de um mero olhar *sobre* o objeto, pois isso significaria a constituição de um saber externo e abstrato. O conceito – formulação filosófica do sentido e da dinâmica própria do objeto – não é uma unidade abstrata que se eleva sobre o objeto. O conceito, como já é enfatizado desde a teoria hegeliana pelo menos, guarda em si a exigência de expor, desde dentro, a lógica própria da coisa.

Uma das consequências mais danosas para o ensino da filosofia nos parece estar diretamente relacionada com a desconsideração desta questão fundamental. Quando o primado é o da teoria, vemos a filosofia ser apresentada como um desfile de doutrinas prontas e que posteriormente devem ser mobilizadas para a compreensão da realidade. O apego a determinado autor – coisa bastante comum de se observar – é um exemplo perfeito disso. Diante da pergunta acerca do que constitui o seu objeto de pesquisa, frequentemente ouve-se como resposta: minha pesquisa é sobre o autor X ou Y.

A não ser que a filosofia seja compreendida como mera reprodução de sua própria história, não nos parece suficiente e nem mesmo coerente tal postura. A filosofia não pode, simplesmente, significar um acesso à realidade a partir de uma teoria que já tenha de antemão estabelecido o seu sentido. A primazia, em outras palavras, nunca pode ser da teoria. A primazia é sempre do objeto. Ou seja, nenhuma teoria esgota o potencial desenvolvimento da realidade. A realidade, como diria Adorno, é sempre mais do que aquilo que é. O caráter negativo da dialética, dimensão fundamental sobre a qual Adorno insiste muito, deve-se justamente a isso. Sempre restam elementos não-idênticos, elementos não apreendidos pelo conceito, para além daquilo que já foi identificado.

O primado do objeto, dessa maneira, traz consequências bastante significativas para a filosofia. Gostaríamos de apontar, especialmente, duas delas. A primeira é a de que uma teoria é sempre um ensaio de compreensão de uma realidade em uma configuração histórica muito específica. Isso significa pensar a filosofia como exercício. E, enquanto exercício, sua atividade não pode cessar e nem sequer se contentar com um

resultado que, por sua própria natureza, será sempre provisório. A outra consequência é a de que a teoria nunca deveria ser o ponto de partida do exercício de compreensão da realidade. Filosofar significa aprimorar a arte de aproximar-se do objeto até o ponto em que este mesmo informa o filósofo acerca da maneira mais adequada de ser abordado. Richard Palmer (1999, p.170) sintetiza essa questão de forma muito clara:

Rigorosamente falando, o método é incapaz de revelar uma nova verdade; apenas explicita o tipo de verdade já implícita no método. A própria descoberta do método não se alcançou metodicamente mas sim dialeticamente, isto é, como resposta problematizante ao tema com que deparamos. No método, o tema a investigar orienta, controla e manipula; na dialética é o tema que levanta as questões a que irá responder.

A filosofia, isto parece ser o resultado dessas reflexões, deve abrir mão de um método seguro e universal que seja aplicado sempre de maneira uniforme. Oskar Negt (1995, p.565) escreve: “A filosofia, se o interesse de conhecimento é reduzido à segurança, é atingida e derrotada com *perda de realidade*.” No fundo, toda a *Dialética Negativa* de Adorno é a tentativa de pensar essa *perda de realidade* que atinge os sistemas formais de pensamento, ainda que tenham surgido com o intuito de pensar a realidade. Uma exposição filosófica deve, desse modo, se precaver contra a sedução de um sistema fechado e definitivo onde as respostas às grandes questões filosóficas teriam, finalmente, sido encontradas. A primazia do objeto, em outras palavras, é o pressuposto desta forma de entender a atividade filosófica por parte de Theodor W. Adorno.

2 – O trabalho do conceito

Cabe destacar, quando falamos do conceito e de sua função na filosofia, uma breve consideração sobre a concepção de racionalidade aí pressuposta. Trata-se de uma concepção dialética e, nesse sentido, herdada da vasta e constantemente renovada tradição hegeliana. Evidentemente, não se trata simplesmente de escolher qualquer teoria entre um conjunto de teorias possíveis. A concepção dialética nasce da exigência de uma abordagem complexa e não reducionista. Uma abordagem dialética, nes-

te sentido, parece nos prover de tal teoria. Vejamos o seguinte trecho da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel para ilustrar melhor o que está sendo proposto:

O conhecimento científico requer o abandono à vida do objeto; ou, o que é o mesmo, exige que se tenha presente e se exprima a necessidade interior do objeto. Desse modo, indo a fundo em seu objeto, esquece aquela vista geral que é apenas a reflexão do saber sobre si mesmo a partir do conteúdo. Contudo, submerso na matéria e avançando no movimento dela, o conhecimento científico retorna a si mesmo. (HEGEL, 1989b, p.52)

Como vemos, no âmbito de uma racionalidade dialética, é o próprio tema que sugere as questões que serão respondidas. A própria dinâmica interna do tema tratado exige esse momento mimético de entrega ao seu movimento. Isto não depõe contra o pensamento, do contrário, apenas um pensamento forte conhece tal postura. A fraqueza do pensamento é, neste sentido, a paranoia de não admitir nada fora de si mesmo. Dessa forma, um pensamento que se limitasse a impor o seu arcabouço conceitual de modo idêntico e uniforme aos múltiplos temas e objetos de que se ocupa, estaria impondo um conhecimento exterior, abstrato e formal. Hegel vai além disso, para ele os conceitos não devem ser apenas unidades demarcadoras sob as quais seriam colocados os objetos, as coisas. Ao invés disso, o conceito é a explicitação do movimento da coisa mesma. A perspectiva adorniana é construída a partir desta exigência fundamental.

Assim, na tradição dialética, razão quer dizer algo muito concreto que se manifesta na própria dinâmica da realidade e os conceitos são o esforço de tornar este movimento do real cada vez mais inteligível. A própria realidade histórica, dessa maneira, com seus antagonismos constitutivos, moldou e continua moldando uma concepção de racionalidade. Quando se fala, portanto, de racionalidade desde esta tradição dialética, não estamos falando de uma estrutura formal passível de ser deduzida de uma instância lógica fora do tempo e do espaço. O dualismo entre o real e o racional é resultado, em outras palavras, de uma concepção abstrata e profundamente deficitária de razão.

Portanto, em consonância com esta perspectiva, parte-se de uma total insuficiência dos modelos historicistas que pressupõem uma relação

extrínseca entre a racionalidade e a história. Esta, por ser o próprio movimento da realidade, constitui a racionalidade e a dinâmica dos conceitos e dos modelos teóricos desde o seu interior. Abandona-se, dessa maneira, aquele movimento em que as formas abandonam o terreno concreto da realidade e passam a pairar sobre ela de modo absolutamente autônomo. Estas puras formas que se coagulam em conceitos abstratos perdem exatamente o contato com a realidade que lhes deu origem. Desse modo, está completamente obliterada a “dinâmica histórica contida no conceito” (ADORNO, 1997, p.657).

Pensar uma teoria do ponto de vista dialético, isto é, para além dos modelos estanques e abstratos, significa entender que a efetividade da teoria ou então o papel do conceito depende de sua capacidade de se arejar internamente. A realidade e a história não se opõem ao conceito como elementos externos mas, ao invés disso, o determinam desde dentro pelo simples fato de que teoria não é outra coisa do que a forma de organizar e pensar a realidade e as condições concretas que se revelam e determinam o seu exercício. Não se trata, portanto, de pensar modelos teóricos estanques que, passado certo tempo, teriam que ser substituídos por outros que se encaixassem melhor naquele momento. Tal compreensão revela-se assentada numa compreensão completamente idealista de racionalidade. Isto é, as ideias surgiriam e seriam moldadas e, posteriormente, seriam aplicadas à realidade. Tais modelos, como já foi ressaltado, perdem completamente de vista a dinâmica íntima da realidade e sua racionalidade estruturadora.

3 - Sobre a Relação entre Teoria e Prática, ou, da aversão à *teoria*

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo [...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis (Adorno, 1995, p. 211).

Há duas possíveis hipóteses que podem justificar a tese da dureza de pensar a formação fora do atual contexto lógico-pragmático. A primeira tem apoio nas propostas de reforma dos currículos e, a partir disso, no estabelecimento de uma estrutura estática, dura e puramente técnica para

estes, cuja finalidade – ao que nos parece óbvia – é o atendimento das demandas impostas pelo mercado. Tal estrutura é pensada para não permitir nenhuma manifestação daquilo que ele mesmo não possa comportar. O imperativo iluminista *sapere aude* cede lugar, no *late capitalism*, ao *tu debes*, ou seja, à normatividade administrada mantenedora do *status quo* da classe dominante. Esta é, diga-se *en passant*, a função da pirâmide conceitual ‘competências, habilidades e atitudes’ (CHA) dentro da atual conjuntura formativa. Frutos da ciência administrativa, esses jargões foram inseridos na educação superior sem uma mínima reflexão crítica. Pautando-se nesses modelos de eficiência, a formação transformou-se num mecanismo de preparação de forças para o trabalho, isto é, na composição de indivíduos técnicos; a universidade perde a sua natureza de instituição de formação, e adquire um estatuto operacional de desenvolvimento de competências fragmentárias com fins à aplicação imediata. Substitui-se algo que deveria ser um processo para a autonomia, à heteronomia, pois “[...] os principais objetivos da educação superior se deslocam da formação humana integral para a capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas. Do valor social se inflectem ao interesse comercial” (Dias Sobrinho, 2015, p. 587).

Em outras palavras, é dada à formação a tarefa de modelar sujeitos não somente para a inserção destes no mercado de trabalho (o que em si seria positivo), mas principalmente para a manutenção e desenvolvimento das empresas que detêm o monopólio do capital. A astúcia do mercado é mimetizar no sujeito um protótipo formalmente esquematizado, “*One-Dimensional Man*” (MARCUSE, 1964), que atenda de forma bastante útil as demandas da sociedade administrada. Ao buscar atender tais critérios, o sujeito acredita *bona fide* que a liberdade será a ele concedida. É justamente essa a artimanha da razão ardilosa:

[...] sua violência é adocicada; justifica o injustificável, legitima o ilegítimo a partir da seiva argumentativa que destila desde a profundidade de seus interesses estratégicos; ao organizar os meios disponíveis com relação à meta de atingir determinados fins, exerce de modo extremamente organizado a violência instrumental, pois enuncia o álibi perfeito para dispensar a moral em nome da técnica (SOUZA, 2016, p. 59).

A partir disso, a atualidade e, por consequência, a urgência de pensar sobre o referido tema são justificadas pela grave crise que estamos atravessando, em níveis nacional e internacional, e que nos impele à algum tipo de ação. Não obstante, conforme preocupação que permeia a integralidade da obra de Adorno, pôr-se à ação sem a compreensão adequada da complexidade do contexto histórico-social tende inevitavelmente ao insucesso; ou, ainda e bem pior, ao agravamento do processo de crise. Para romper com um ciclo de ações confinadas à lógica vigente, Adorno defende a autonomia da teoria, pois “[...] é justamente sob os constrangimentos práticos de um mundo funcionalmente pragmatizado que devemos manter a teoria” (ADORNO, 2003, p. 136). Eis, portanto, a segunda justificativa que tende a tornar cada vez mais dura a fuga dessa estrutura formativa vigente, leia-se, a hipostasiação da prática em detrimento da teoria. Doravante, a ideia é pensar como essa tensão entre teoria e prática é abordada nos textos adornianos.

Precisamos pontuar, como bem lembra Pucci (2007), que Theodor W. Adorno escreveu, dentre outros, três textos significativos e bem específicos sobre teoria: i) *Marginalien zu Theorie und Praxis*, ii) *Ästhetische Theorie* e iii) *Theorie der Halbbildung*. No primeiro deles, *Marginalien zu Theorie und Praxis*, Adorno questiona a tese marxiana da unidade na relação entre teoria e prática, “sua solidificação, seu congelamento posterior, permanentemente praticado pelos teóricos adeptos do marxismo” (FRANCO, 2000, p. 91). Para ele, assim como a obra de arte, a teoria tem um duplo caráter: i) o de pertencer ao contexto geral da sociedade e o de ser, ao mesmo tempo, ii) autônoma. No segundo, *Ästhetische Theorie*, apresenta-se, de forma fragmentária e paratática, um conjunto de teses negativas sobre as relações aporéticas entre a obra de arte e a sociedade contemporânea. Já no terceiro texto, *Theorie der Halbbildung*, Adorno apresenta uma série de princípios teóricos que possibilita a reflexão crítica acerca da semiformação (*Halbbildung*), ou seja., ao que a formação ora se transformou. Embora ao decorrer do ensaio utilizemos os dois últimos textos como recurso, é a partir do primeiro que nossas reflexões estarão ancoradas.

Se tomarmos historicamente a relação teoria e práxis, desde a Grécia Antiga, em que a teoria (*θεωρία*) era tomada num sentido estritamente especulativo opondo-se, portanto, a qualquer atividade que não tenha como *telos* a contemplação; até a Modernidade, encontrando em René Descartes (1596-1650), mais especificamente em sua doutrina das

duas substâncias (*res cogitans – res extensa*), a ratificação por excelência da dicotomia sujeito-objeto, vê-se, quando não uma identidade entre os dois termos, o predomínio absoluto de um deles. Neste sentido, o objetivo adornoiano não é anular ambas as posições, mas demonstrar, por um lado, a dimensão puramente especulativa e hipotética da teoria e, por outro, sua fecundidade práxica. A tese da unidade marxiana entre teoria e práxis, vista por ele como dogma, é posta em xeque. Adorno quer com isso demonstrar que tal relação é muito mais contraditória e descontínua que de unidade. Pois, para ele:

[a] teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao *thema probandum*, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria (ADORNO, 1995, p. 227).

De acordo com o exposto acima, não é exagero lembrar que ao postular a contradição e não a unidade entre teoria e práxis, Adorno continua fiel ao projeto inicial da teoria crítica proposto por Max Horkheimer em *Traditionelle und kritische Theorie* (1937). Pois enquanto a primeira se limita a descrever a realidade como algo exterior ao observador e separou rigidamente o pensamento e ação (sujeito-objeto), ela “expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método” (Nobre, 2013, p. 44). A segunda, embora considere que teoria e práxis sejam processos distintos (e até necessários), acrescenta a ideia segundo a qual é urgente conceber tais dimensões numa imprescindível correlação dado que a realidade social é produto da ação dos homens. Isso nos leva a crer que a práxis educativa atual é, ainda, uma teoria tradicional.

Neste sentido, acordando com Nobre (2013), se a teoria for feita para mostrar como as coisas deveriam ser, esquecemos de mostrar como as coisas realmente são. Se fizermos da teoria um *corpus* de verdades, ou seja, se dissermos que as coisas são como elas devem ser, eliminamos a

possibilidade de que as coisas sejam diferentes do que elas são. Enfim, este é ponto fundamental da teoria crítica. A saber, é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão a partir da perspectiva de como deveriam ser. Não existe unidade imediata entre teoria e práxis tal como prega a atual práxis educativa.

De acordo com Pucci (2007), ao tomar a hipótese como constituinte imanente da teoria, a reflexão adorniana se choca frontalmente contra a concepção de teoria enquanto sistema fechado, *corpus* acabado de verdades. Enquanto *corpus* acabado de verdades, ela perde a sua dimensão sócio-histórica e se transforma num ativismo desregrado, devorando tudo o que tende a escapar de seu controle; na qualidade de constituinte imanente da teoria, ela busca resgatar, no processo de sistematização, a capacidade de refletir negativamente a realidade. Como então articular teoria e educação na atual sociedade administrada? Duas realidades anti-téticas são apresentadas: a) a teoria, *strictu sensu*, que se funda na reflexão crítica e imanente dos processos históricos e a b) educação profundamente preocupada com o *fazer*. Nos dizeres de Pucci, “[...] situação educacional desastrosa e o incontrolável impulso de apresentar soluções paliativas levam todo pensar a se voltar imediatamente para o agir. Positiviza-se a teoria” (PUCCI, 2007, p. 142).

Aludidas no início do texto, as reformas curriculares nos parecem ser um dado evidente da hipostasiação da prática na atual conjuntura do processo formativo. Ela (a prática) transformou-se num ativismo desvairado, exigindo continuamente um fim em si mesma, tornando-se trivial tanto à teoria, quanto às especificidades emergentes de cada caso particular à qual ela se impõe. Para Franco, “concebida desse modo, ela também corre o risco de ser vítima da coisificação ou, o que dá no mesmo, de resultar em um ativismo cego coordenado pelo mundo administrado” (FRANCO, 2000, p. 93). Isso porque a demasiada confiança a ela conferida tende a postular erroneamente uma estrutura estática e formal de pensamento cuja finalidade é compreender a realidade em seu dinamismo histórico. Fadada ao fracasso, devido à impossibilidade de compreensão do processo dialético de efetivação do real por requerer um fim em si mesma (portanto, síntese absoluta), a prática capta apenas os momentos pelos quais ela se dirige, subsumindo as idiossincrasias emergentes.

O ativismo [*prático*] é regressivo. Cativado por aquela positividade que há tanto tempo faz o papel de armadura para a debilidade do Eu, recusa-se a refletir sobre a sua própria impotência. Os que não param de gritar: *Demasiado abstrato!*, empenham-se num concretismo, numa imediatez, que estão abaixo do nível dos meios teóricos disponíveis. Isso favorece a práxis aparente [...] Diretamente, impõe-se a supremacia burguesa dos meios sobre os fins, cujo espírito, segundo o programa, se pretendia combater. A reforma tecnocrática da universidade, à qual se quer conjurar, talvez mesmo *'bona fide'*, não é só o contragolpe assestado ao protesto. Este a promove a partir de si mesmo. A liberdade de cátedra é rebaixada a um serviço a clientes e deve sujeitar-se a controles (ADORNO, 1995, p. 223, *grifos nossos*).

A crítica adorniana ancora-se, portanto, na imediatez pela qual a práxis aparente se funda, coisificando o pensamento e a si mesma. Neste sentido, toda teoria educativa com seus modelos formais de pensamento que, desconhecendo a historicidade dos processos, visa o ajustamento é, para nosso autor, uma práxis aparente. Para Adorno (1995, p. 211),

[a] aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto [...] tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Não é sem razão que a formação, por exigências das forças econômicas ou mesmo dos organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, FMI, etc.), tem sofrido ataques cada vez mais agudos. O *telos* é, ao que tudo indica, uma formação instrumental, pragmática, para desenvolvimento da economia. A universidade é rebaixada à função de empresa: vender produtos, atender clientes, formar “uma guarda suplementar do sistema” (*Garde fürs System*) (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 43). Tudo aquilo que foge à dinâmica da sociedade administrada é obliterado. Fetichiza-se a prática, pois,

[o] predomínio da razão instrumental, exigida por tal situação, já não permite a ninguém a reflexão que não esteja voltada para a solução dos problemas suscitados por esse tipo de lógica social: a racionalização modernizadora de todos os aspectos da sociedade não tolera a crítica ou o pensamento que teima em se pautar pelo respeito a seus fins intrínsecos (FRANCO, 2000, p. 93).

Essa práxis dominante, prototípica da *“Bürgerliche Kälte”* (Gruschka, 1994), é mais uma reprodutora da semiformação (*Halbbildung*), pois é justamente da imaturidade dos dominados, promovida pela ausência programada da reflexão, que se nutre, como bem afirmou Gilles Deleuze, a *“sociedade do controle”* (DELEUZE, 1992). Ao ensinar apenas conhecimentos atomizados, a semiformação conduz estrategicamente os partícipes do processo à incorporação coletiva da lógica da indústria cultural e, por consequência, a mimetizarem o princípio da competição capitalista: *“nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte da angústia”* (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 26). A tarefa da teoria (crítica) é promover uma reflexão que torne possível a superação da frieza das instituições instrumentais do mundo burocrático e estabelecer uma relação refletida entre seu agir objetivante e sua interação humana, pois, *“pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”* (ADORNO, 1995, p. 204).

4 - *Expressão como Atitude Prática*

[...] o pensamento inevitavelmente se converte em mercadoria e a linguagem, em seu encarecimento (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 11-12).

A principal denúncia realizada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, principalmente no primeiro capítulo intitulado *O conceito de esclarecimento*, é a de que o mito converte-se em esclarecimento, ao passo de que nele já se encontram incorporados os germes iniciais *“daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como objetivo a alcançar”* (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20); e que o esclarecimento prefigura uma nova espécie de mitologia, pois, agarrado à ciência e suas promessas de

emancipação do sujeito por meio do saber, desembocou em seu oposto, a saber, na mais premente alienação – de si mesmo e da natureza que o circunda. No íterim desse processo, a razão, vista por eles como “um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37), apodera-se da linguagem e a transforma num dos seus eminentes instrumentos de dominação.

Nesse sentido, identificando a cooptação da linguagem e da experiência pela lógica da matematização do mundo, a crítica à linguagem em Horkheimer e, majoritariamente, em Adorno, se caracteriza como lugar de expressão conceitual, mas, “ela mesma [a linguagem] está aquém daquilo que é expresso” (Teixeira Filho, 2017, p. 134). A ideia de expressão é, nesse sentido, uma crítica material à própria insuficiência da linguagem em restituir o clamor ético ao sofrimento. A filosofia em Adorno é, portanto, uma filosofia como *Darstellung* (apresentação) e deseja se contrapor à filosofia como *Vorstellung* (representação). O desafio que ora nos propusemos é pensar a ideia de expressão como crítica à linguagem engessada e operacional apregoada pela atual práxis educativa.

De acordo com Duarte (2008), o conceito de expressão é importantíssimo não só para a teoria estética adorniana, mas também para sua filosofia de modo geral. Já na *Dialética do Esclarecimento*, tal ideia aparece, como atitude filosófica, como uma manifestação artisticamente ordenada do sofrimento humano, que simboliza, dentre outras coisas, um *estar-fora* da lógica da indústria cultural, uma característica típica das obras de arte autênticas. Não é sem razão que na *Teoria Estética* o mesmo conceito é retomado como uma forma de objetivação do inobjetivo (*Vergegenständlichung des Ungegenständlichen*), ou seja, sua função é encontrar expressivamente um modo de dar vazão ao sofrimento. Significa, portanto, “[...] um processo cujo objetivo é expor o sofrimento humano e que polariza a criação artística num mundo onde a alegria torna-se no mínimo problemática – se não impossível – já que a felicidade seria inexprimível” (DUARTE, 2008, p. 120).

A crítica realizada por Adorno não caracteriza um niilismo frente às possibilidades de existência de uma vida feliz, mas a possibilidade de manifestá-la conceitualmente. Tal hipótese é remetida à relação sujeito-objeto na medida em que manifesta a incapacidade de apresentá-la assimetricamente pela linguagem, pois esta já se encontra cooptada pela racionalidade

instrumental. No entanto, enquanto expressão, “[...] o sujeito [...] deve ser aquele que apresenta, pela linguagem, aquilo que há de expressivo, porém, não linguístico, no objeto. Nesse sentido, o sujeito deve apresentar o objeto; deve, através da sua própria exposição, trazer o objeto à linguagem” (Teixeira Filho, 2017, p. 139). É justamente a conjectura da linguagem enquanto expressão e a expressão enquanto apresentação do objeto à linguagem que Habermas parece ter marginalizado em sua crítica aos autores da *Dialética do Esclarecimento*. Ao detectarem a razão instrumental como princípio de universalização da dominação, os autores não recaem numa aporia, ou melhor, numa contradição performativa, mas buscam encontrar, desde a perspectiva interna de si mesma, a sobrevivência do particular enquanto expressão dialética do não-idêntico subsumido no processo de síntese na identidade. Dito de outro modo, buscam encontrar aquilo que escapa ao domínio da totalidade. Neste sentido, a centralidade do pensamento enquanto expressão é justamente esse: expor o objeto sem dominá-lo.

A expressão estética é objectivação do inobjectivo de tal sorte que, pela sua objectivação, se torna num segundo inobjectivo, no que se exprime a partir do artefacto e não como imitação do sujeito. Por outro lado, a objectivação da expressão, que coincide com a arte, precisa justamente do sujeito que a elabora e, segundo a expressão burguesa, explora as suas emoções miméticas. A arte é plenamente expressiva quando, através dela, é subjectivamente mediatizado algo de objetivo: tristeza, energia, nostalgia. A expressão é o rosto plangente das obras (ADORNO, 2016, p. 173-174).

Se o conceito de expressão, como atitude filosófica, é preliminarmente apresentado na *Dialética do Esclarecimento*, é na *Dialética Negativa* que ela ganha corpo. É nesta última obra que Adorno vai buscar “incorporar a mimeses dentro do discurso conceitual – não apenas como seu objeto, mas também tomando parte dele” (DUARTE, 2008, p. 34). Para entendermos a importância que o conceito de mimeses tem nesse processo, alguns breves comentários são necessários.

Em Adorno e Horkheimer (1985), a mimese designa, especialmente no âmbito da *Dialética do esclarecimento*, um comportamento arcaico, expressão da luta pela sobrevivência diante da superioridade opressora da

natureza; está ligada ao processo autoconservação do sujeito. Neste sentido, ela não se constitui apenas como o outro esquecido pela razão, mas como uma forma de assemelhar-se à natureza para fins de dominação, ou seja, ela “transforma o pensamento em coisa, em instrumento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33). Para os autores, o recalque da dimensão somático-mimético do conhecimento que acompanha a construção do pensamento da identidade conceitual, desemboca no solapamento de seus impulsos. A partir daí “[...] a expressão confere à filosofia a habilidade de penetrar nas camadas mais profundas de uma realidade que subjaz à realidade da aparência da reconciliação universal, para dar “voz à sua falta de liberdade”, algo que a ciência certamente não pode fazer” (DUARTE, 2008, p. 35). Para Adorno, incorporar a mimese dentro do discurso conceitual significa a possibilidade de resgatá-la da repressão conceitual por meio da autorreflexão. E é na arte, enquanto “refúgio do comportamento mimético” (ADORNO, 2016, p. 88), isto é., mimese redimida que encontramos a possibilidade de fugir tanto da magia como da regressão, pois

[...] o comportamento estético não é nem mimese imediata, nem mimese recalçada, mas o processo que ela desencadeia e em que se mantém modificada [...] Em última análise o comportamento estético deveria definir-se como a capacidade de sentir certos estremecimentos, como se a pele de galinha fosse a primeira imagem estética [...] nada é vida do sujeito a não ser o estremecimento, reação ao sortilégio total que o transcende. A consciência sem o estremecimento é a consciência reificada (ADORNO, 2016, p. 503).

É, pois, a crítica à matematização do mundo que, enquanto horizonte, se desponta como tarefa para a teoria. Coisificando a si mesma e aos outros, a prática nos condiciona à inércia, à objetividade pragmatizada típica da sociedade administrada. Pensar é rebeldia por ser movimento crítico da falsa realidade. Teoria é movimento. É descontentamento frente à má-consciência. Provocar estremecimentos, promover abalos sísmicos, nos dizeres de Adorno, destituir a primazia do sujeito, trazer ao pensamento o objeto enquanto expressão do oprimido é mister para a teoria. Com isso, a expressão torna-se um modelo de pensamento extremamente importante para o atual contexto educacional, regido pela práxis da linguagem da eficácia.

A cooptação da linguagem não é por acaso. Ela é fruto de uma manipulação programada cuja finalidade é, como tentamos demonstrar até aqui, a manutenção da sociedade administrada. Para tanto é necessário que se liquide com a teoria, pois é nela que se encontra um refúgio da liberdade. Ao liquidar a teoria, processo, expressão e crítica são com ela exauridos, pois, “o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 33). A operação, a lógica da utilidade, a pragmática do cubo mágico, tornaram-se o modelo estrutural da práxis formativa. Cabe à teoria manter a intransigência, pois é nela que se encontra a práxis revolucionária. A expressão é a renúncia do falso pensamento, ou seja, ao pensamento voltado ao imediato, ao positivismo factual. Renunciar este falso pensamento tem se tornado cada vez mais urgente para a educação.

A expressão torna-se, *in fine*, uma atitude práxica na medida em que apresenta ou possibilita a experiência desde a lógica interna do processo formativo. Se a lógica da utilidade ganha força no engessamento curricular, a expressão ganha força na medida em que se abre ao choque com a experiência nua e crua da realidade concreta de cada sujeito. Ela é possibilidade de apresentar o subsumido na identidade engessada do currículo. É atitude e não modelo estrutural de pensamento.

Expressão não é alucinação. Ela é aparência, medida pelo princípio da realidade, que ela pode contornar [...] A expressão nega a realidade ao contrapor-lhe o que não se iguala a esta, mas não a renega; ela encara nos olhos o conflito, que resulta cegamente no sintoma. O que a expressão tem em comum com a repressão é que nela a moção se acha bloqueada pela realidade. A essa moção, bem como ao complexo inteiro da experiência do qual faz parte, está vedada a comunicação direta com o objeto. Enquanto expressão, ela chega a uma manifestação não-falsificada de si mesma e, deste modo, da resistência, na imitação sensível. Ela é tão forte, que lhe sucede modificar-se em uma mera imagem – o preço da sobrevivência –, sem sofrer mutilação ao passar para o exterior. Ela substitui seu objetivo, assim como sua própria ‘elaboração’ pela censura subjetiva, por uma elaboração objetiva: sua revelação polêmica (ADORNO, 1992, p. 187).

Considerações finais

A busca por um modelo (ideal) de formação que tornasse possível a saída do homem de sua menoridade, fazendo uso das palavras de Immanuel Kant (1974), norteou o pensamento humano desde a antiguidade grega até os tempos que seguem. Por razões claras, esses modelos foram adaptados ao tempo na tentativa de se aproximarem ao máximo do real e de suas necessidades emergentes. É isso que ocorre quando nos referimos à *Paideia* grega, a *Humanitas* romana e a *Bildung* alemã. Esses ideais formativos, considerando o período histórico de cada um deles, buscaram pensar a educação como uma forma de potencializar o sujeito, isto é., propuseram estruturar um modelo de formação que pudesse abarcar desde a concepção de uma vida correta (ética), passando pela ação política, até o desenvolvimento de saberes específicos para vida laboral.

A característica análoga em cada modelo era, portanto, a busca por uma formação integral, ou melhor, a construção de um processo de humanização que, além do ensino de matérias e disciplinas específicas, pautavam-se também no desenvolvimento das dimensões ético-sociais e estéticas do sujeito. Dentre os três, a *Bildung*, por ser o projeto formativo mais próximo de nosso tempo, desvincula-se do ideal holístico da *Paideia* e, de igual modo, do ideal teológico da *Humanitas*, fundando um processo de autoformação pautada na autonomia do sujeito. Neste sentido, na *Bildung*, “o homem educado busca a si mesmo, participando de um ideal de humanidade, o que configura um programa de transformação social (uma teleologia ou finalidade) pela formação individual” (HERMANN, 2009, p. 152).

O caminho percorrido até aqui, particularmente no que diz respeito a hipostasiação da prática dentro do atual contexto formativo, leva-nos ao choque frontal com esses modelos de pensamento. Se por um lado é característico de cada um dos modelos a busca por uma formação que pudesse priorizar a integralidade do sujeito, por outro, o que estamos presenciando é um ataque visceral ao que seria a base para uma formação crítica, a saber, o pensamento enquanto crítica negativa da realidade aparente. O mais desastroso é a passividade com a qual nossas instituições formativas de ensino superior estão lidando com essas questões. A soberania do pragmatismo mercadológico frente às demandas da Universidade é visivelmente percebida. Como bem lembra Dias Sobrinho:

A utopia social hoje cedeu lugar de destaque à função econômica. Atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais [...] Importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas, às necessidades do momento, para a satisfação do indivíduo e das empresas (Dias Sobrinho, 2005, p. 68-69).

Em outras palavras, a lógica da utilidade seduziu, com suas aparentes promessas, todo o *ethos* formativo. “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito...” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19), eis a palavra de ordem da atual práxis e de sua artilharia. Mas, por mais que a linguagem tente, por meio dos seus mecanismos elementares, descrever o mundo, sempre haverá algo para além dela mesma, ou melhor, algo que ela não comporte. Neste sentido, o sem-expressão pela linguagem ainda permite que a senda da esperança continue aberta. Por isso, a força da expressão enquanto modelo crítico de pensamento, atitude formativa, é resistência frente à robotização/tecnificação dos sujeitos, isto é., frente a transformação destes em engrenagens para a manutenção da indústria. A teoria, fonte e resíduo da expressão é intransigência, práxis revolucionária. A tarefa do pensamento crítico é ser expressão do oprimido no meio desta totalidade esmagadora.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970 (Gesammelte Schriften, Band 7). In: ADORNO, Theodor W. *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Gesammelte Schriften. Band 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977.

ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980 (Gesammelte Schriften, Band 4).

ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução: Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 202-229.

ADORNO, Theodor W. A Filosofia Muda o Mundo ao Manter-Se como Teoria. Entrevista de Theodor W. Adorno à Revista *Der Spiegel*. Tradução: Gabriel Cohn. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais!, 2003.

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Editora 70, 2016.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklärung: philosophische fragmente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981 (Gesammelte Schriften Adorno, Band 3).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CORREIA, Fábio Caires; PERIUS, Oneide. Considerações Acerca de uma Estética Negativa. *Revista Perspectiva Filosófica*, Recife, v. 44, n. 1, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230358>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CORREIA, Fábio Caires. Theodor W. Adorno e o problema da (semi)formação. *Kínesis*, v. VIII, n. 16, p. 110-126, jul. 2016.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. P. 219-226.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DUARTE, Rodrigo. *Dizer o Que Não se Deixa Dizer: para uma filosofia da expressão*. Chapecó: Argos, 2008.

FRANCO, Renato. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. *Perspectivas*, São Paulo, n. 23, 2000, p. 85-99.

GRUSCHKA, Andreas. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büche der Pandora, 1994.

HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação In: CENCI, Ângelo Vitério. *Sobre Filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

HORKHEIMER, Max. *Traditionelle und kritische Theorie*. Gesammelte Schriften. Band 4: Schriften 1937. P. 162-216.

KANT, Immanuel. Resposta a pergunta: Que é 'Esclarecimento'? In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. P. 100-117.

MARCUSE, Herbert. *One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*. United Kingdom: Routledge & Kegan Paul, 1964.

NEGT, Oskar. Sobre a incompatibilidade entre modo de pensar dialético e modo de pensar positivista. In: DE BONI, Luis A. *Finitude e Transcendência: Festschrift em homenagem a Ernildo J. Stein*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOBRE, Marcos. *Curso Livre de Teoria Crítica*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. (Trad: Maria Luísa Ribeiro Ferreira). Lisboa: Edições 70, 1999

PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis Educativa. In: PUCCI, Bruno et al. (Org.). *Dialética Negativa, Estética e Educação*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007. P. 141-153.

SOUZA, Ricardo Timm de. O Nervo Exposto: por uma crítica da razão ardilosa desde a racionalidade ética. *Justiça & Sociedade* – Revista do Curso de Direito do Centro Universitário Metodista – IPA, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2016.

TEIXEIRA FILHO, Francisco Luciano. A Ressemantização do Fundamento. *Princípios* – Revista de Filosofia, Natal, UFRN, v. 24, n. 44, p. 129-149, maio/ago. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-philosophicus*. Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Logisch-Philosophische Abhandlung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1969.

“NÃO SOMOS MAIS RESPONSÁVEIS PELO MUNDO”: A CRISE DA EDUCAÇÃO COMO CRISE DA RESPONSABILIDADE SEGUNDO HANNAH ARENDT

*Arivan Miculis Reigota*²⁹

*Kherley Caxias Barbosa*³⁰

*João Paulo Simões Vilas Boas*³¹

I

A obra *Entre o passado e o futuro*, da filósofa Hannah Arendt, traz em seu interior um texto cujo título deixa bem claro o objetivo da pensadora. Em *A Crise na Educação*, a filósofa alemã traz observações sobre a educação dos EUA e sobre como se dava o ensino até a década de 50 do século XX.

Para Arendt, a mencionada crise na educação é muito mais do que um problema no sistema educacional ou na forma de ensinar. Trata-se de um problema de grandeza política. Os Estados Unidos da América foram formados por imigrantes que chegaram para construir um mundo novo, uma nova nação. Essa analogia construída pela pensadora faz referência às novas crianças que chegam ao mundo como estrangeiras e que não conhecem o mundo onde vivem. Nesse quadro, as escolas tem o papel de americanizá-las ou, em se tratando da educação de forma geral, de prepará-las para esse novo mundo. Dessas crianças espera-se tanto uma conservação do mundo como também que tragam algo de novo para ele.

Para entender esse ponto, é preciso não perder de vista que a filósofa faz uma distinção do mundo, entendido como o planeta onde vivemos, e o mundo dos homens. Neste último caso, Arendt considera o mundo

²⁹ Licenciado e especialista em Filosofia pela UFT. E-mail: arivan.mr@gmail.com.

³⁰ Professor do curso de Licenciatura em Filosofia da UFT. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Bacharel e Mestre em Teologia pela Pontifícia Facoltà San Bonaventura-Roma/Itália. Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação de Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS. Desde agosto de 2016, exerce a função de Pró-Reitor de Assuntos Estudantis na UFT.

³¹ Doutor em Filosofia pela Unicamp. Professor do curso de Licenciatura em Filosofia da UFABC e do mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo UFABC. E-mail: vilas.boas@ufabc.edu.br.

como uma construção artificial humana, a qual é formada tanto pelas construções e engenhos produzidos pelo ser humano e sua Obra³² como também pelas relações políticas que se dão através da Ação.

Antes de adentrarmos nas especificidades da referida crise, cumpre entender primeiramente qual seria, no entender da pensadora, a função mais própria da educação.

II

No que diz respeito ao ensino, a filósofa alemã é enfática ao atribuir à educação uma função primordial na constituição do ser humano. A criança posta no mundo está em formação, tanto biológica como intelectualmente, sendo que a educação age na inteligência, preparando o jovem para o mundo, mundo este que já está pronto. É a educação que prepara o jovem recém-chegado para a vida pública.

Nesse sentido, há um intervalo entre o nascimento e a entrada no mundo público e, nesse interstício, insere-se a educação, que, assim, precede a ação política. Educamos para a liberdade e, contudo, ainda não é, no próprio âmbito da educação, que a ação política livre tem seu lugar. Somente no momento em que os jovens são capazes de assumir a responsabilidade pelo mundo e pelos seus atos nele é que podem de fato agir com liberdade. (ALMEIDA, 2013, p. 225)

A educação tem a tarefa de concluir a formação da criança. Fazer a passagem de uma mera criatura viva para um ser humano plenamente capaz da Ação, que tenha capacidade de proteger e transformar o mundo.

Os pais, ao gerarem e colocarem seus filhos no mundo, são responsáveis pelo desenvolvimento e pela vida dos pequenos forasteiros. Deve existir uma educação no interior do lar, na sua privacidade, pois é ali que se encontra refugio e proteção para as coisas externas do mundo público, para o qual a criança ainda não está preparada. Nos pais também recai a responsabilidade de proteger o mundo dos recém-chegados. Sendo assim, os pais tem uma responsabilidade dupla perante o desenvolvimento infantil.

³² Utilizaremos maiúsculas para grafar os termos “Trabalho”, “Obra” e “Ação” sempre que nos referirmos a esses conceitos do pensamento arendtiano.

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (ARENDR. 2007, p. 139)

Na criança se deposita a intenção de manter o que é bom para o mundo e para a vida, juntamente com a esperança no novo. Na criança recém chegada materializam-se as expectativas das mudanças necessárias para um novo mundo. Essa novidade também é um risco, pois a cada nova criança no mundo há sempre a chance de se perpetuar algo ruim, que vá contra o mundo.

Por meio da educação, recebemos os novos, mostramos o mundo para eles e os familiarizamos com seus conhecimentos, suas práticas, seus valores e suas histórias. Assim legamos o mundo a eles, na esperança de que, futuramente, cuidarão dele, seja preservando-o, seja transformando-o. A educação está, portanto, num ponto de articulação entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, entre as crianças e o mundo. (ALMEIDA, 2013, p. 226)

A pensadora alemã enfatiza que é um erro pensar, seja na libertação e/ou emancipação das crianças perante a autoridade e responsabilidade de um adulto, seja num mundo só delas. Todas as responsabilidades perante o mundo e perante a educação dos pequenos forasteiros são prerrogativas dos adultos. É na instituição escolar onde se dão os primeiros passos para introdução do jovem no mundo. Arendt refuta a ideia de que o mundo seria representado pela escola, pois, em suas palavras, “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (ARENDR, 2016, p 141). Na escola, os adultos assumem outra vez a responsabilidade pela educação da criança. No entanto, essa é a educação que vai familiarizar o jovem com o mundo, tendo na figura do professor o representante de um mundo no qual, um dia, a jovem criança deverá decidir se assumirá a responsabilidade por ele ou não.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. (...) sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDDT, 2016, p. 142)

Voltando a tratar agora da crise na educação, vale ressaltar que, apesar da pensadora alemã considerar que a crise na educação é reflexo de um problema político, no seu entender, não existe uma educação política porque, para ela, “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDDT, 2016, p.133). A função da educação seria, portanto, a de apresentar o mundo no qual a criança futuramente deverá ter participação política. Além disso, contrariamente às concepções educacionais de Platão e de Rousseau, por exemplo, Arendt afirma que a educação não pode servir como instrumento para a doutrinação das crianças em prol da criação de uma nova ordem política e nem mesmo considera que a criança recém-chegada já está em um mundo novo. Diz ela:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDDT, 2016, p.133)

Tratar os recém-chegados como algo novo e a sua qualidade como novidade já consumada é privar não só o jovem de transformar o mundo como também privar o mundo da novidade e da transformação, onde a criança chega como imigrante, como recém-chegada em um mundo velho já construído e transformado e que só é considerado novo por aqueles que estão chegando nele. Foi com esse tipo de pensamento — de que cada criança irá trazer algo novo através da educação para um mundo

velho — que surgiram teorias pedagógicas que beiram o absurdo. Segundo a filósofa, um dos sintomas de uma crise é o desaparecimento do senso comum. “Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar onde ocorreu esse desmoronamento” (ARENDT, 2016, p.134).

III

Ao diagnosticar a crise, Arendt elenca três fenômenos cuja ocorrência é apontada como indício inquestionável. O primeiro diz respeito ao enfraquecimento da autoridade dos educadores, o que faz com que as crianças, longe de serem emancipadas num sentido positivo ou de serem integradas ao mundo dos adultos (mundo da política), encontram-se abandonadas à tirania da maioria.

Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi, portanto libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. Elas ficam, ou entregues a si mesmas, ou à tirania do seu grupo, grupo contra o qual, tendo em vista a sua superioridade numérica, se não podem revoltar; grupo com o qual, porque são crianças, não podem discutir; enfim, grupo do qual não podem escapar-se para qualquer outro mundo porque o mundo dos adultos lhes está vedado. (ARENDT, 2016, p.136)

O segundo indício da crise apontada pela pensadora diz respeito aos princípios do Pragmatismo na educação e no modo como a Psicologia moderna transformou a Pedagogia numa ciência do ensino. Isso acarretaria uma negligência tanto na formação dos professores como no modo de ensino, pois, segundo ela, a Pedagogia está emancipada da matéria a ser ensinada. Para Correia (2010, p. 820), “(...) efetivamente, não falta quem acredite que, para ser professor, não é necessário um profundo conhecimento da matéria a ser ensinada, mas sim um arraigado engajamento e um domínio genérico das técnicas de ensino.”

Por fim, o último indício apresentado por Arendt advém do Pragmatismo.

(...) não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio. A aplicação à educação desta ideia é tão primitiva quanto evidente: substituir, tanto quanto possível, o aprender pelo fazer. Considera-se pouco importante que o professor domine a sua disciplina porque se pretende compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um “saber morto” mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. (ARENDDT, 2016, p.137)

Essa forma de ensino pensada e praticada como uma brincadeira, onde a autoridade do professor também foi extinta, deflagra a continuidade do primeiro pressuposto, onde o mundo da criança continua artificialmente independente do mundo adulto, visto que a criança tem, no brinquedo e na brincadeira, sua forma vívida e espontânea de existência.

Progressivamente, o aprendizado foi reduzido ao brincar, ao lúdico, à atividade supostamente característica da criança, e a compreensão da criança como um ser humano em desenvolvimento foi tragada pela promoção da autonomia do mundo da infância, na medida em que se pode chamá-lo de um mundo. (CORREIA, 2010, p.820)

IV

Segundo Arendt, após testemunharem a barbárie de países totalitários, as pessoas “não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo” (ARENDDT, 2016, p.142). Ora, se não há mais confiança na autoridade do outro, o resultado é a divisão da responsabilidade de forma igualitária ou a rejeição da responsabilidade? A pensadora responde que “a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a

assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDT, 2016, p. 142).

A perda da autoridade é um sintoma do início da descrença na autoridade política, a qual sai da esfera pública até alcançar a esfera privada dos lares. Ou seja, quando os pais veem que aqueles que são as autoridades políticas — os responsáveis pela organização do Estado — não demonstram mais ter responsabilidade pelos assuntos de interesse público e deturpam a atividade política para atenderem a seus próprios interesses, esses mesmos pais se sentem abandonados e desesperançados com a política e com a autoridade em geral, o que causa um reflexo tanto na educação privada das crianças como também na educação escolar. O resultado mais tenebroso desse quadro é a completa falta de comprometimento com o mundo.

No fundo, é como se os pais dissessem diariamente aos seus filhos: “Neste mundo, nem mesmo nós estamos seguros em nossa casa. Como devemos mover-nos no mundo, que devemos saber, que competências devemos adquirir, são mistérios também para nós. Vocês devem pois procurar desenvencilhar-se o melhor possível por vós próprios. Em circunstância alguma nos podem pedir contas. Somos inocentes e lavamos as mãos quanto ao vosso destino.” (ARENDT, 2016, p.143)

Por sua vez, a falta de comprometimento com a educação, com o mundo e com os recém-chegados seriam as causas das três ocorrências mencionadas anteriormente, que Arendt diagnostica como indícios da crise na educação. Para Almeida “se educar é introduzir os novos no mundo, a educação entra em crise quando o próprio mundo está se desmantelando” (ALMEIDA, 2013, p.226). Porém esse mundo está sempre se degradando por justamente ser fruto da Obra dos homens e pode tornar-se mortal como aqueles que o criaram. Diante deste quadro, Arendt sugere que se tenha uma educação conservadora contra todas as teorias pedagógicas revolucionárias, as quais acabam por dificultar qualquer investigação a respeito da crise na educação. Esse conservadorismo não corresponde ao conservadorismo político mas sim em se ter autoridade e a consequente responsabilidade em conservar, proteger a criança contra o mundo, e igualmente o mundo contra a criança.

Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o status quo –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. (ARENDDT, 2016, pág. 143)

Se já não nos sentimos mais responsáveis por esse mundo, se não queremos mais conservar o novo contra o velho e o velho contra o novo, quais são os efeitos que essa crise na educação tem deixado na sociedade moderna? Visto que a essência da educação é a natalidade, o que acontece com os recém-chegados? Para responder essas questões, cumpre buscar alguns conceitos básicos em *A Condição Humana*.

Nesta obra, a autora divide a vida ativa em três atividades basilares: o Trabalho, atividade primeira destinada à sobrevivência, a suprir as necessidades metabólicas do indivíduo; em seguida vem a Obra, referente às produções artificiais do ser humano, sendo que tais produções é que constroem o mundo do homem através de suas tecnologias e engenharias. Em seguida temos a Ação humana que diz respeito às ações políticas do ser humano. Tais atividades, segundo Arendt, acontecem sem qualquer mediação artificial. As duas primeiras estão ligadas à vida privada do ser humano, sendo que somente a Ação, isto é, a atuação política, compreende a esfera pública da vida humana. Os problemas da modernidade acontecem quando as atividades da vida ativa sofrem alterações e os limites entre vida privada e pública são deturpados.

O público e o privado são conceitos importantes para a pensadora. “A distinção entre a esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas” (ARENDDT, 2007, p. 37). O que é importante para se entender a relevância dessas duas conceituações é

que elas dizem respeito à organização e a administração. A esfera privada, como dito, corresponde à família, à segurança do lar e à proteção contra as coisas do mundo. É no privado que se obtém, através do Trabalho, a comida e as provisões para sobrevivência, ao passo que a Obra cria e destrói artefatos, engenhos, etc. a fim de construir o mundo.

Já na esfera pública, a liberdade do cidadão em expressar e argumentar junto com outros cidadãos livres e iguais, com a finalidade de conduzir o que é melhor para toda a comunidade sem que desejos individuais possam interferir em suas escolhas, é algo amplamente reconhecido e respeitado. Lembremos então que, entre essas duas esferas, a privada e pública, o lar e a política, existe a área da educação, como uma espécie de pré-política, que faz ligação entre as duas esferas, mas que não é nem uma nem outra, visto que apenas busca apresentar o mundo de forma protegida e controlada para as crianças.

Mas a modernidade trouxe a ruptura do limite entre essas duas esferas. Esta separação foi desfeita quando os homens começaram a adotar as mesmas ciências econômicas — que diziam respeito à administração da esfera privada — na administração da esfera pública. A esse respeito, Arendt (2007, p.38) afirma que “o que chamamos de “sociedade” é o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o *fac-símile* de uma única família sobre-humana e sua forma política de organização é denominada ‘nação’”. Em *A Condição Humana*, a pensadora, ao descrever as esferas privada e pública, utiliza-se de uma genealogia mostrando como a família era um ambiente de desiguais, onde o chefe de família tinha poder e podia fazer o uso da violência sobre a esposa, filhos e escravos, ao passo que na esfera pública esse mesmo chefe de família gozava de liberdade para fazer política e definir os caminhos da *polis* juntamente com outros homens livres e iguais.

Quando o mundo público faz uso das formas administrativas da esfera privada, o resultado é a transformação de todos em uma grande família social. Com a revolução industrial e o capitalismo, houve uma sobreposição entre privado e público. O Estado, agora como o grande chefe de família, administra toda uma sociedade de trabalhadores. Logo, “a liberdade situa-se na esfera do social, e a força e violência tornam-se monopólio do governo”. (ARENDT. 2007, p. 40) Com o advento do “social”, Arendt esclarece que:

Pouco importa se uma nação se compõe de homens iguais ou desiguais, pois a sociedade exige sempre que os seus membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um único interesse. Antes da moderna desintegração da família, esse interesse comum e essa opinião única eram representados pelo chefe da família, que comandava segundo essa opinião e esse interesse, e evitava uma possível desunião entre os membros de sua casa. (ARENDDT. 2007, p. 49)

Outorgado ao Estado o poder sobre a “grande família social” cabe a ele administrar de forma a transformar todos os indivíduos em cidadãos homogêneos através das ciências econômicas e das ciências do comportamento. A educação não ficou incólume dessas transformações. A crise que Arendt denuncia não abrange apenas as novas pedagogias ou a busca da emancipação das crianças perante a autoridade dos adultos. Na nossa realidade, as instituições escolares hoje são instrumentos para atomização e homogeneização das crianças. A Ação foi abandonada em detrimento do predomínio do Trabalho e da Obra. Todo o aparato estatal é voltado para o processo e manutenção da vida de cada cidadão. A decadência da vida política é um sintoma do rompimento da barreira entre o privado e o público quando os princípios da administração, que geriam os assuntos privados, são agora utilizados para conduzir os assuntos da vida pública.

A principal atividade humana para autora alemã é a Ação. É na Ação que o ser humano deixa sua marca no mundo através do exercício de sua liberdade e da argumentação discursiva na vida política. É através desta atividade que os homens se distinguem e manifestam através do discurso sua singularidade dentro da pluralidade humana. De acordo com Arendt:

(...) das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDDT, 2007, p. 17).

O conceito de natalidade para autora é fundamental para sobrevivência do mundo. A natalidade é a esperança do novo e da renovação.

A natalidade não é idêntica ao nascimento, que consiste na condição inaugural fundamental da natalidade. Enquanto o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual somos recebidos na Terra em condições em geral adequadas ao nosso crescimento enquanto membros da espécie, a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo. (CORREIA, 2010, p. 813)

As crianças recém-chegadas a esse mundo e que dele nada conhecem, são forasteiras. A natalidade é um segundo nascimento, mas também uma decisão. O processo de educação tanto na privacidade do lar quanto na pré-política escolar é preparatório, uma apresentação do velho mundo para a nova criança. Existe um espaço de tempo que é preenchido pela educação na formação do jovem para a Ação. E somente após ele realmente decidir ser um indivíduo de Ação no mundo que ele pode se considerar livre, pois a decisão de se abster da vida política significa o mesmo que renunciar à responsabilidade de preservar e transformar o mundo. Nesse sentido, a função primordial da educação é precisamente a de servir de ponte entre o mundo privado da família e o mundo público dos homens. Confirma Almeida que:

Nessa transição para o mundo público reside o desafio da educação, já que os novos podem ou participar do espaço comum ou permanecer fora dele. Nesse sentido, a educação, para Arendt, é um tema político de primeira grandeza, porque diz respeito ao mundo e à relação que esse estabelece com seus novos habitantes. Os que nascem são novos neste lugar;

ou, nas palavras da filósofa, já que ainda não o conhecem, são forasteiros nele. Por meio da educação, recebemos os novos, mostramos o mundo para eles e os familiarizamos com seus conhecimentos, suas práticas, seus valores e suas histórias. Assim legamos o mundo a eles, na esperança de que, futuramente, cuidarão dele, seja preservando-o, seja transformando-o. A educação está, portanto, num ponto de articulação entre o velho e o novo, entre o passado e o futuro, entre as crianças e o mundo. (ALMEIDA, 2013, p. 226)

É pela educação que os forasteiros, ao chegarem a esse mundo que já estava aqui bem antes deles nascerem, são estimulados ao segundo nascimento e, através deste ato, assumem a responsabilidade pelo mundo, assumem viver sua liberdade e a singularidade da convivência plural com outros iguais. Através do discurso, os homens estabelecem e modificam o mundo, podendo colocá-lo “nos eixos”. Assim diz Arendt:

Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. (ARENDR, 2007, p. 191).

Mas o surgimento da sociedade de massas suprimiu, como dito anteriormente, a vida política e a Ação como atividade humana. O nascimento através da verdadeira natalidade é revelador no que diz respeito à identidade singular diante aos demais. Esta qualidade reveladora, segundo Arendt, só pode ocorrer na esfera pública e na interação com os outros através da Ação. De fato, o discurso não ocorre sem um agente revelado. No entanto, um discurso vazio usado apenas como fim é como qualquer outro tipo de feito, fruto do Trabalho ou da Obra, isto é: não revela a verdadeira identidade do indivíduo, torna-se então um discurso sem qualidade e uma mera atividade sem significância para o mundo.

Trabalho e Obra são atividades humanas que ocorrem no mundo privado. A Obra se aproxima mais da esfera pública por tratar das transações comerciais, mas primordialmente essa atividade necessita de matéria prima e de um mundo onde depositar sua fabricação. Já a Ação, contu-

do, é impossível de ocorrer quando os indivíduos se encontram isolados e, nesse caso, a sociedade de massas busca uma homogeneização capaz de equalizar a sociedade, diminuindo as diferenças e impondo regras às classes sociais. Essa atomização e isolamento por classes impede qualquer diálogo, pois o indivíduo perdeu sua singularidade para pertencer a um grupo massificado.

V

A preocupação de Arendt com a crise na educação se deve ao fato de que é por meio dela que as crianças, os recém-chegados ao mundo, são estimuladas a assumirem seu papel como seres humanos políticos e responsáveis pelo mundo. A crise que ela problematiza é um diagnóstico que se estende para além das fronteiras do âmbito exclusivamente pedagógico e abrange o conformismo, a massificação e a descrença generalizada das populações contemporâneas perante as autoridades e as instituições. A falta de responsabilidade perante o mundo e os acontecimentos se traduz numa ausência de interesse em manter o mundo como um espaço onde os diferentes interesses e discursos humanos podem se manifestar livremente.

A crise na educação sinaliza a vitória do *Animal Laborans* que não tem quaisquer outras preocupações que não a sua própria sobrevivência e o seu bem-estar. Enquanto ser humano cuja vida encontra-se restrita à atividade laboral, o *Animal Laborans* é antipolítico e isolado, sendo que suas atividades e realizações no mundo — restritas ao Trabalho e à Obra — em nenhum momento visam qualquer bem à coletividade, seja aos humanos, à natureza ou à sociedade organizada.

Outra característica desta vitória é a visível transformação nos objetivos das instituições escolares, quando estas passam a almejar a formação de indivíduos tecnicamente capacitados para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação para a responsabilidade, onde as crianças e jovens não são estimulados a se prepararem para a futura participação no espaço público da Ação política.

Ademais, Arendt acredita que a crise na educação, no caso da americana, poderia ser solucionada retomando a autoridade do professor e um modelo de educação conservadora, tal como mencionado anteriormente. A autoridade do professor não está somente naquele portador

do conhecimento e da conexão entre o passado e o futuro, mas naquele que toma para si a responsabilidade em estimular os alunos para uma vida ativa.

Nas palavras de Políbio, educar era simplesmente “fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados”, e nesse mister o educador podia ser um “companheiro de luta” ou um “companheiro de trabalho” por ter também, embora em nível diverso, atravessado a vida com os olhos grudados no passado. (ARENDDT, 2016, p. 145)

Não há educação ignorando o passado e, como o mundo em que a criança chega é velho, a função das escolas é preparar a criança para o mundo, ensinando-a sobre ele. Respeitar a criança não é isolá-la do mundo nem tampouco buscar emancipá-la da autoridade dos adultos, inserindo-a num mundo só de crianças. Arendt diz que a prática da educação é onde temos de decidir se amamos o mundo ao ponto de tomarmos para nós a responsabilidade de salvá-lo e tentar colocá-lo nos eixos através da chegada das crianças, ao mesmo tempo em que também devemos preparar e permitir que essas crianças renovem o mundo.

Bibliografia

ALMEIDA, V. S. “Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt”. In: *Pro-Posições*, v. 24, n. 2 (71), maio/ago. 2013, pp. 221-237.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDDT, H. *A condição humana*. 10. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, D. G. “Hannah Arendt e o amor ao mundo: a amizade, a coragem e respeito”. In: *Thaumazein*, Ano VII, Número 13, Santa Maria, julho de 2014, pp. 89-96.

CESAR, M. R. de A.; DUARTE, A. “Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo Contemporâneo”. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CORREIA, A. “Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt.” In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

FRY, A, K. *Compreender Hannah Arendt*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. “Gerencialismo”. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, Ago. 2012.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Artmed. 2000.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 32ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

UMA EXPERIÊNCIA ÉTICA³³ NO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE³⁴: COMBATENDO IDEIAS REPRESENTATIVAS PARA AFIRMAR A VIDA

Edinho Benésio Santos³⁵

Alessandro Pimenta³⁶

Introdução

Para entender realmente o pensamento de Deleuze é preciso querer ultrapassá-lo, não se limitar a certas construções, tomando-as como paradigmas ou modelos para pensar o mundo e a vida. Isso contribui para que a existência possa experimentar a si mesma e as coisas na realidade, sem que seja limitada a certos organismos³⁷, certas estruturas construídas e instituídas como verdades.

A intenção é investigar o funcionamento do pensamento representativo, ordenado como um sistema filosófico, científico ou moral, previamente esperado e explicável casualmente para compreensão do mundo e da vida. A vida não comporta sistemas de pensamento. Por esta razão, é

³³ A ética deleuziana passa sempre pela experiência. Em sua obra *Proust e os Signos* (2003), Deleuze promove uma ética da experimentação onde os valores absolutos passam a ser refutados. A questão ética é uma temática que aparece em vários momentos no pensamento de Deleuze, embora o autor não tenha produzido uma obra voltada exclusivamente sobre o tema. De qualquer modo, Deleuze deixa para o Ocidente uma reflexão sobre modos de existência, ao defender a ideia de que é preciso julgar menos e experimentar mais.

³⁴ Nessa experiência ética, não foi abordado o nome do Félix Guattari por se tratar de leituras que antecedem o seu encontro com Deleuze.

³⁵ É professor do IFTO. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (PROF-FILO), Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás. Foi presidente por ano do Centro Acadêmico de Filosofia da mesma instituição. Atualmente desenvolve pesquisa na área de ética, com ênfase na Filosofia Moderna e Contemporânea bem como desenvolve pesquisa no ensino de Filosofia no Ensino Médio com ênfase em Deleuze e Guattari.

³⁶ Pós-Doutor em Filosofia pela UFRJ. Doutor em Filosofia (UGF), Mestre e Bacharel em Filosofia pela UFG. Membro do Núcleo de Sustentação do *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar*. Professor Permanente no PROF FILO/UFT-UFPR. Membro do Comitê Gestor do PROF FILO - UFPR. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre Deleuze em seu segundo Pós-Doutorado na UnB.

³⁷ No primeiro capítulo da obra *Diferença e Repetição*, Deleuze mostra modos diferentes de ir além do orgânico sem a velha dicotomia que começou a ser estabelecida ainda pela filosofia grega. “Parece, pois, que a diferença entre Hegel e Leibniz está nas duas maneiras de ultrapassar o orgânico. Certamente, o essencial e o não essencial são inseparáveis, como o uno e o múltiplo, o igual e o desigual, o idêntico e o diferente” (DELEUZE, 2002, p. 107). O organismo tem a ver com o instituído, ao contrário do corpo sem órgãos.

preciso se posicionar contra os sistemas estabelecidos, os valores morais dados como verdades.

Diante disso, a pretensão é pensar uma ética sem hierarquia, sem liderança, algo móvel. Deleuze aposta na geração de ideias que podem ser criadas a partir de experiências singulares das pessoas³⁸. É uma lógica inovadora que não tem pretensão de se constituir como negação, mas como construção de sentido. É preciso sair dessa dialética dos opostos, que permite a criação de adjetivos apenas como bons e maus.

Deleuze busca refletir a ética como afirmação da vida, como potência³⁹ criativa. O que existe são modos de conceber a existência. Isso tem a ver com sentido, que se remete sempre a uma ética experimental, do vivido. Na ética deleuziana (2011a) existe sempre algo a ser feito, criado, reiventado. Não é forçoso buscar existências singulares dentro da filosofia da representação, tentar perfurar essa rocha que impõe verdades e valores como bons⁴⁰ e maus. O ser humano precisa criar novos mundos, e é isso que caracteriza a ética em Deleuze.

É importante pensar uma ética a partir da vontade criadora, sem se reportar a juízos morais, verdades universalmente válidas. Mas como pensar a vida sem julgá-la? As regras, muitas vezes, aprisionam a vida, causando angústia e sofrimento. Frente a isso, a ética vai acontecendo como criação e modos diferentes de ser. Neste sentido, sempre é possível encontrar linhas de fugas⁴¹, espaços onde parece que já está tudo ordenado e impossível de abrir fendas.

³⁸ Para Deleuze (2015, p. 123), “as pessoas são proposições sintéticas finitas: finitas na sua definição, mas indefinidas na sua aplicação”.

³⁹ A potência na filosofia de Espinosa diz respeito ao próprio modo de existir, a maneira como cada sujeito é afetado no mundo e passa a agir, - é sinal de força, tendo desejos intrínsecos a si mesma. A vontade de potência nesta perspectiva nunca quer sua conservação, não cria zonas de proteção, de barreiras. Ela não lamenta fraqueza. A potência no sentido espinozista é aquilo que dar o impulso para a realização do ser. Essa ideia será melhor desenvolvida em Nietzsche, proporciona a produção da existência na realidade.

⁴⁰ Em *Genealogia da moral* (2017, p. 37), Nietzsche deixa claro que “foram os mesmos ‘bons’, os homens distintos, os poderosos, os supersticiosos que julgaram ‘boas’ as suas ações; isto é, ‘de primeira ordem’, estabelecendo esta nomenclatura por oposição a tudo quanto era baixo, mesquinho, vulgar e vilão”. Na mesma obra o conceito de bom foi equiparado pelos judeus como sendo as pessoas pobres, impotentes, aqueles que sofrem, mas que por esta razão, serão recompensadas; herdarão o reino dos céus. Isso pode resultar na naturalização da fraqueza como uma virtude, na aceitação de uma vida opressora.

⁴¹ A palavra rizoma traduz muito bem essas linhas de fugas pensadas em Deleuze. No rizoma a ausência de hierarquia se explica pelo seu desenvolvimento horizontal. O rizoma é movente e múltiplo ao mesmo tempo, aberto sempre as novas possibilidades, sem a preocupação com fundamentos. Pelo rizoma a heterogeneidade sempre está em ação, fazendo conexões. Nele agrega-se uma multiplicidade de elementos que compõe a realidade do conceito. Tudo é rizoma na filosofia de Deleuze à medida em que pode ser perfurado em termos de conhecimento. Ele é como uma zona de disjunção inclusiva. O rizoma não é um conceito abstrato, é antes de tudo, uma realidade que compreende formas, mas que não se restringe a um modelo estratificado. Por ele, a filosofia sempre está se desterritorializado, sendo flexível, pois a pretensão é atentar para as modificações que podem existir no processo da formulação de conceitos, de pensar a

Como fazer uma transição de um pensamento representativo e moral para uma filosofia aberta a novos fluxos e disposta a construir permanentemente experiências singulares de vida? É preciso atentar para uma filosofia em que a existência passa a experimentar mais, em que a razão não seja instrumento para uma fabricação de conceitos vazios. A razão precisa emergir como uma potência que pensa a diferença. Isso não implica em negar os códigos que criam o conhecimento. O importante é não ficar apegados a eles, correndo o risco de instaurar um pensamento dogmático e moral.

1. Da razão à ética: as imprecisas fronteiras entre conceito, valor e a vida

Um dos grandes legados deixado pelos gregos foi de reconhecer no *logos* (razão) a legitimidade da verdade e, conseqüentemente, o critério para pensar a vida. “O fundamento é a operação do *logos*” (DELEUZE, 2002, p. 432, grifo autor), que passa a funcionar como um instrumento que julga o que é certo e errado; da razão emerge todo tipo de verdade, pois ela compõe todo conteúdo do ser, seu conceito, suas propriedades, seu valor. A razão foi acolhida como solução para tudo, seja para pensar o homem, as regras morais e o modo de organização social. Com isso, a vida passa a ser apenas uma fabricação daquilo que o pensamento atesta como verdade. Enquanto sentido, ela cede lugar a significados elaborados e justificados por regras racionais. A vida se torna mecânica, e o homem uma verdadeira máquina.

O pensamento racional tenta capturar a essência do ser, buscando representar a verdade e criar normas para o agir, tornando a existência algo vazio. É contra esse tipo de discurso que Deleuze se posiciona veementemente, buscando espaço não apenas para pensar, mas sobretudo, afirmar a vida como potência criativa e não como instrumento que deve ser controlado por uma ideologia filosófica, científica, religiosa e política.

No primeiro capítulo da obra *Diferença*⁴² e *Repetição* (1968), Deleuze mostra modos singulares de pensar que contrasta com um pensamento que se

realidade. A imitação é própria de um discurso da filosofia da representação. O rizoma opera como desejo que se abre a novas possibilidades.

⁴² A palavra diferença é pensada sempre em relação com o termo repetição, sendo ambas correlativas. Na própria repetição está implícita a ideia de diferença: “É na repetição que a diferença se faz autenticamente presente, embora isso nos soe enigmático, uma vez que as ideias de repetição e de mesmo sempre nos pareceram indissociáveis” (SCHOPKE, 2012, p. 22). A diferença é algo que expressa a realidade de forma singular. Repetir é buscar intuir sentidos diferentes para as mesmas coisas, uma diferença pura. O que se repete, segundo Deleuze, não é o idêntico.

baseia naquilo que está instituído. Essa ideia já se encontra no pensamento de Nietzsche na teoria do eterno retorno⁴³: “O eterno retorno reporta-se a um mundo de diferentes implicadas umas nas outras, a um mundo complicado, *sem identidade*, verdadeiramente caótico” (DELEUZE, 2014, p. 123, grifo do autor). Retornar não é captar a identidade, o ser, mas experimentar todas as possibilidades de vida, promovendo a singularidade. É pela diferença que a singularidade se manifesta, que várias realidades são experimentadas.

A proposta de Deleuze é de que os indivíduos não sejam prisioneiros da consciência, ficando presa a significados. Com isso, é preciso ultrapassar a filosofia clássica que busca se apoiar na noção de identidade em vista de atribuir significados às coisas e ao homem. Desse modo, ele analisa a ontologia como uma invenção grega, reconhecendo seu legado. No entanto, acredita na possibilidade de produzir novos modos de existência. A vida acontece por meio de processos dinâmicos no âmbito imanente. É assim que a teoria de Deleuze (2016) vai acontecendo como um construtivismo, como experiências inovadoras e criadora de sentido.

A ontologia em Deleuze é bem diferente da que fora iniciada por Parmênides, que se preocupou em desenvolver uma lógica permanente para dizer o ser. A crítica na sua obra *Diferença e repetição*, recai sobre aqueles que fazem do senso comum e bom senso uma espécie de dogma como fundamento do saber e do ser. Isso, de certa forma, vai impactar diretamente na formação das subjetividades, criando desse modo, valores que induzem os indivíduos a pensar e agir. Deleuze vê o pensamento como um existente e, portanto, como possibilidade de sentido à vida, mas não como algo encerrado em algum esquema determinado plenamente na realidade. A nova ética apresentada por Deleuze abandona o interesse de formação de subjetividades a partir de um modelo de identidade estabelecida e vista como referência para se pensar uma unidade do mundo e da vida.

As normas já existem na sociedade e têm sempre pretensões de verdades. É assim que as subjetividades vão sendo constituídas e os desejos⁴⁴ sendo inter-

⁴³ No eterno retorno de Nietzsche, Deleuze encontra elementos para subverter o idêntico pelo diferente, o uno pelo múltiplo, o princípio da semelhança pela dessemelhança. Sempre que se retorna é para produzir o novo, o singular.

⁴⁴ É necessário ter em mente que o “[...] desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 18). O desejo é a condição fundamental para fazer certas conexões. Entender sua natureza apenas como falta é pura abstração, pois ele é imanente. “Não é o desejo que se apoia nas necessidades; ao contrário, são as necessidades que derivam do desejo: elas são contraproduzidas no real que o desejo produz” (Ibid., p. 44). Deleuze retira do desejo esse caráter transcendente, de modo a vinculá-lo com a realidade concreta.

nalizados de forma reprimida. Quando os indivíduos se limitam a valores de uma determinada época, dificilmente atingem a plenitude das potências que podem ser desenvolvidas.

1.2. Platão e Sócrates: o valor da vida como critério racional

Platão inaugura a filosofia da representação no Ocidente, quando propicia uma verdadeira guinada na investigação do conhecimento filosófico, buscando superar as investigações teogônicas, cosmológicas e relativistas, perquirindo uma investigação do homem em busca de sua essência.

O *logos*, em Platão, reclama sempre pela objetivação da verdade, com pretensões científicas, que remetida à originalidade da subjetividade, remetida a Sócrates em certos momentos, repousa também no mistério, no religioso, no desconhecido. A busca pelo mistério remete sempre ao que não se sabe e, todas as verdades desvendadas, parecem ser sempre muito abreviadas com relação ao Absoluto. Esse Absoluto acaba por garantir a objetividade no campo da filosofia moral em Platão. Ele instaura uma dicotomia⁴⁵, colocando, de um lado, o pensamento, enquanto vida contemplativa e ativa e, de outro lado, o corpo, enquanto vida sensitiva e sujeita à corrupção.

Parece consenso entre os intelectuais que o pensamento moral no Ocidente começa efetivamente com a filosofia socrática e platônica, na qual a razão passa a ser o critério para atestar o que pode ou não ser descartável como bom e mau. Para Lapoujade, Platão é o primeiro a adjetivar a vida pela razão: “Ele é o primeiro a instaurar um fundamento para julgar pretensões e a transformar a filosofia em um grande tribunal” (LAPOUJADE, 2017, p. 48). Depois de Sócrates e Platão, Aristóteles apenas segue um caminho diferente, mas com a pretensão de determinar o verdadeiro e bom. No pensamento metafísico e ético de Aristóteles, existem um conjunto de regras para determinar como deve ser pensada a virtude, a verdade e a vida. Eis aqui os grandes heróis considerados nas obras nietzschiana *Genealogia da moral* (1886) e *Crepúsculos dos ídolos* (1887) como retrocessos da humanidade, decadência do pensamento Ocidental.

Aristotéles, ao classificar os entes através do princípio de identidade, vistos também como propriedades fixas e imutáveis, acaba atestando

⁴⁵ A separação do mundo sensível e inteligível só possibilita a busca de valores em outra esfera. A imanência é esquecida em vista de uma verdade puramente inteligível. Essa nova dimensão leva Sócrates e Platão a pensar que o homem só pode ser verdadeiramente livre por meio da razão. Para Sócrates e Platão, cada homem traz na alma a possibilidade de ser livre. Essa ideia de liberdade é questionada por Deleuze, porque traz, em si, o desejo por uma verdade absoluta.

de certa forma, um caráter normativo para pensar e dizer a verdade sobre o ser, posto que “julgar consiste, portanto, em distribuir o Ser em função de categorias, gêneros, espécies, gradações teológicas, hierarquias morais ou epistemológicas” (Ibid., p. 59). Mas a partir de Deleuze, a ética consiste em modo de pensar a existência pela singularidade. Pode-se dizer que ela envolve o ser total do homem, todas as suas ações. Ela é uma maneira revolucionária de ser frente a tudo aquilo que estratifica, podendo também ser vista como uma matéria informal, que desarticula tudo aquilo que se tem como fundamento.

Deleuze consegue perceber traços importantes da filosofia de Sócrates, Platão e tantos outros que marcaram a história do Ocidente. No entanto, a preocupação é de que os homens fiquem presos a esses conceitos, tomando-os como arquétipos, fazendo disso uma verdade fixa e valorativa que atravessa todos os tempos, sem a preocupação com a criação de estilos diferentes de existência. Quanto a isso, Deleuze parece deixar bem claro quando diz “que a identidade não é primeira, que ela existe como princípio, mas como segundo princípio, como algo tornado princípio” (DELEUZE, 2002, p. 100). Quem cria pode não ter a pretensão de que tal feito se torne uma lei ou regra absoluta. Está nascendo uma nova maneira de pensar que rompe não apenas com modelos fixos de conhecimento, como também evita fazer qualquer juízo de valor sobre a vida.

Para Deleuze, o grande problema da filosofia é de colocar a razão como instauradora dos grilhões da representação e da identidade. É assim que a ideia de paradigma vai se formando para moldar a maneira de ser do homem no mundo. Contra essa ideia de paradigma, atestada pelo pensamento racional, vale dizer que:

[...] nossa melhor maneira e a mais certa de conceber a Razão é concebê-la aplicada à vida: a suprema verdade, da qual decorre toda a doutrina, é a afirmação absoluta da vida. É um verdadeiro, é útil tudo aquilo que exprime a vida, o que a sustenta e a completa; é falso, é nocivo tudo aquilo que deprava a vida, o que a rebaixa ou a diminui. Não pode e não deve haver Metafísica a não ser para compreender e glorificar a vida: a Metafísica é uma ética (FRAGOSO, 2004, p. 28).

A palavra “Razão”, acentuada em maiúsculo, parece em Fragoso mostrar que não se trata apenas de uma mera racionalidade com a finalidade de atribuir significados e determinar cada ser, mas diz respeito ao homem enquanto agente capaz de promover sua própria felicidade, de encontrar sentido em si mesmo para viver como causa de si. É um tipo de metafísica que encontra na própria vida o valor da existência, sem aceitar qualquer tipo de pensamento colonizador que domina e determina o modo de ser de cada homem e mulher. A metafísica não pode ser pensada como um discurso abstrato, ela assume uma dimensão histórica, partindo da existência concreta dos indivíduos.

A existência não pode ser reduzida a conceitos, ou seja, representada por ideias puras. O pensamento, enquanto ação, não pode ser dissociado da vida. Esta é pra ser vivida com intensidade, emergindo dela energia capaz de produzir e criar modos diferentes de existir do homem, permanecer ativo potencialmente a partir do combate que se faz no e com o próprio mundo, libertando a vida de uma racionalidade que a aprisiona.

1.3. Kant e Deleuze: da moral do dever à ontologia do devir⁴⁶.

Deleuze faz o caminho inverso de Kant e de todos aqueles que buscam na transcendência elementos para fundamentar a questão ética. Ele refuta Kant por defender a moral como necessária e vinculada ao aspecto transcendente, ao noumenon⁴⁷. A razão, em Kant, opera como unificadora, eliminando as diferenças e impossibilitando a criação como possibilidades de existência.

Nas três obras de Kant - *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785), *Crítica da razão prática* (1788) e *Metafísica dos costumes* (1797), percebe-se uma faculdade racional atuando no campo prático. Essa faculdade vai determinar o agir homem, ficando incumbida de orientar cada uma de

⁴⁶ É importante entender a palavra devir não como aniquilação da identidade, mas como um processo de ruptura que permite uma multiplicidade: “Devir não tem nada a ver com qualquer perda de identidade. Num devir continuamos sendo o que somos pela simples razão de que não é aquele que se é que devém, mas aquele que se será, embora se continue a ser quem se é” (LAPOUJADE, 2017, p. 272). Pelo devir o sujeito faz uso de sua força enquanto potência para agir em nome da coletividade: “um engano comum sobre o devir é ver nele uma transformação pessoal, subjetiva, fantasmática, quando se trata do contrário, de um processo impessoal, coletivo e real” (Ibid., p. 272). Devir se refere ao modo de ser que não se prende à identidade.

⁴⁷ Uma expressão kantiana para representar realidade metafísica, a qual busca tematizar sobre a coisa em si, ou seja, a essência do que existe.

suas ações. Kant busca se apoiar na esfera transcendente para fundamentar a moral. Orientar-se por esse tipo de valores racionais e não imanentes, pode possibilitar a instrumentalização do comportamento humano e a negação da vida. O próprio iluminismo que poderia ter promovido a autonomia dos indivíduos, abraça o cientificismo empírico e acaba criando valores que limitam a vida.

Para a ética deleuziana, o homem se constitui a todo momento, o que implica numa análise crítica de qualquer princípio *a priori* como fundamento para o comportamento humano. “[...] Deleuze nunca deixou de criticar a noção de fundamento ao longo de toda a sua obra. A começar por *Diferença e repetição*, que denuncia as insuficiências e as ambiguidades próprias ao fundamento de Platão a Hegel, passando por Descartes e Leibniz” (LAPOUJADE, 2017, p. 31). Kant simplesmente percorre um caminho inverso, fazendo o bem depender da lei, permanecendo numa ética normativa.

Deleuze já denuncia desde a obra *Diferença e repetição* a imagem dogmática do pensamento. Essa imagem reproduzida possibilitou a fundação de uma moral enquanto princípio fixo e imutável, a base de um juízo que condiciona a vida. Deleuze repugna a tentativa de manter a repetição sob regras de uma razão representativa. O império da lei impossibilita um novo conhecimento que poderá impactar no contexto filosófico enquanto um discurso inovador, visto que, a lei pode bloquear o pensamento e tornar imutáveis os valores morais. A lei concorda, comunga, nada além disso.

Percebe-se que essa linha de raciocínio contrapõe qualquer sistema filosófico fechado, enclausurado em teorias e princípios morais. Isso permite pensar a multiplicidade em meio a uma filosofia representativa que beira o dogmatismo. Em sua tese de doutorado, Deleuze se preocupa com o modo pelo qual as identidades são constituídas: “sempre uma tarefa a ser recomeçada, uma fidelidade a ser retomada numa vida cotidiana que se confunde com a reafirmação do Dever” (DELEUZE, 2002, p. 45). A intenção por trás de sua filosofia não é apenas entender as fixações das identidades, mas, e, sobretudo, pensar elementos sem pretensões axiomáticas, a partir dos quais é possível romper com as amarras da consciência que acabam aprisionando o Eu através de fórmulas e padrões.

Deleuze fala de uma ontologia do devir, sempre aberta a novas possibilidades, liberta do julgo da identidade e da semelhança. Destaca-se, contudo, defini-la como uma ontologia não-metafísica, uma vez que sua

preocupação é o encontro com o conceito de diferença, a partir do qual várias ideias vão sendo constituídas. Pensar pela diferença é um verdadeiro espectro pra quem já tem um modelo pré-definido.

Se o pensamento kantiano busca unificar um discurso a partir de ideias gerais, cabe a interrogação: como promover uma semiótica dos devires e não das regras? Qualquer fundamentalismo, monologismo, relativismo perde o sentido numa filosofia do devir. A palavra devir em Deleuze busca descartar a ideia de imitação, de modelos prontos, de códigos estabelecidos para legitimar o pensamento e a vida.

2. Por uma ética imanente em Gilles Deleuze a partir de Espinosa e Nietzsche: a afirmação e conservação da vida

A ética imanente vai na contramão de uma moral que incide com toda força na cultura, na educação, na política, na religião e demais esferas sociais, com a intenção de fazer valer certos valores, a fim de determinar o modo de pensar e agir de um grupo. A moral tenta controlar as experiências singulares dos indivíduos e converter isso num valor determinante e absoluto, a partir do qual as pessoas devem se orientar para pensar uma verdade que promove uma harmonia social.

Enquanto a ética é apresentada como modos de vida a partir de processos dinâmicos, a moral restringe a liberdade humana, fazendo vigorar comportamentos de bem e mal, normal e anormal. Dessa forma, é “assim que a moral tem criado homens partidos, consciências tristes ou hipócritas; e o fato é que ainda não saímos da moral enquanto não criamos novas maneiras de ser, de sentir e de viver” (SCHÖPKE, 2017. p. 299). Na moral, o ser humano é controlado para sentir e querer. De bom grado, a moral pode frear essa potência imanente no homem e obstruir seu lado criativo e produtivo. Por isso, é preciso fazer agenciamentos do mundo e criar algo novo, tarefa promovida pela ética.

A ética deixa de ser apenas uma ciência que reflete sobre o comportamento humano, para discutir sobre a experiência mesmo dos homens enquanto sujeitos que se desterritorializam⁴⁸, tendo que buscar cultivar

⁴⁸ Desterritorializar é um processo que possibilita criar algo novo, modos diferentes de conhecer e ser. “Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limites (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 89). É com base nisso que Deleuze elabora o conceito de geofilosofia.

sempre a vida como potência que flui e cria condições diferentes de ser e viver. A ética é puro devir e não um conjunto de princípios normativos que determinam a vida das pessoas. Ela insiste por uma vida pulsante, intensiva, que se movimenta, sente, conecta-se diretamente com o real e produz o novo. Já a moral diminui a vida, despotencializa.

A ética em Deleuze não se apega a princípios normativos, mas as regras facultativas que expressam uma presença viva/ativa de alguém que vai sempre fazendo veredas, bifurcando. Ao contrário de uma moral que julga, pune e exige o cumprimento de regras universais, através da reprodução de valores, a ética aparece num horizonte em aberto, num devir que contrapõe a uniformização e a reconhecimento. É uma ética a partir dos encontros que, no fundo, estabelece uma relação permanente com a arte e com a política, na medida em que estão sempre na luta contra as forças dominantes, em vista de que novos mundos possam surgir.

As regras não podem ser fixas, mas uma produção de uma ética facultativa⁴⁹ a partir da experimentação. Nesse sentido, “o que a ética garante, por meio das regras facultativas, é o direito à variação, ou seja, uma saída criativa para a dominação política e o assujeitamento moral, a invenção de novas possibilidades de vida” (BARBOSA, 2015, p. 70). As regras facultativas não carregam um símbolo de poder, mas consistem em entender a necessidade de novos arranjos a todo momento para pensar a existência, evitando, desse modo, a imposição de códigos como verdades absolutas: “Também permite sublinhar que Deleuze propõe em sua ética, contra as coerções da moral, não a simples abolição de toda e qualquer regra, mas o recurso a uma outra modalidade de regulação, a um outro tipo de regra” (Ibid., p. 55-56). Com isso, Deleuze chama a atenção para os códigos com pretensões de verdade absoluta.

⁴⁹ “A noção de regras facultativas, oriunda da sociolinguística de William Labov, tem, portanto, ao menos dois usos diferentes quando adotada por Deleuze. Primeiramente, com Guattari, ele se serve dela para combater uma certa concepção da língua como sistema fechado, cuja homogeneidade e constantes justificariam a cientificidade da linguística, segundo sobretudo os estruturalistas, dentre os quais, Chomsky.” (BARBOSA, 2015, p. 56). Além disso, pode se encontrar também “em seguida, no livro intitulado Foucault, Deleuze amplia o conceito de regras facultativas, que adquire, desde então, a definição de funções reguladoras diferentes dos códigos, não somente dos códigos linguísticos, científicos, mas também dos códigos morais, que efetuam, assim como os outros tipos de códigos de saber, relações de poder e as regras obrigatórias que lhes são características. (Id., Ibid.).”

Um problema ético por excelência consiste em resistir à moral em sua dupla acepção, como código e como regra obrigatória. As regras facultativas parecem responder aos dois aspectos do problema, ao se colocarem como regras que, por meio da variação contínua, traçam uma linha de fuga como saída dos códigos, e permitem uma regulação que opera por probabilidade de frequência, admitindo que uma regra pode ou não se aplicar, não sendo jamais categórica (Ibid., p. 69).

Desse de ponto de vista, as regras não podem ser mais importantes do que a vida. Esta deve encontrar legitimidade em si mesma. E é preciso brigar avidamente para fazer da vida, muitas vezes sufocada, um constante direito de existir. Nada de representar, de uniformizar ideias sobre a vida para atender interesses de um poder dominador. Nesse contexto, não se trata de banir a razão, mas descobrir de que modo ela pode atuar sem despotencializar a vida.

Assim como Espinosa e Nietzsche, Deleuze parte da imanência para falar da vida. Querer confirmar o impulso do homem para a transcendência é construir, por meio de crenças, um objeto abstrato e antagônico ao mesmo tempo no que se refere a natureza humana. Os conceitos abstratos não dão conta de expressar a vida com todas as suas experiências possíveis. Para Espinosa (1979), viver é adquirir condições para pensar. Pensamento e vida não são coisas separadas. Toda ética filosófica, portanto, é uma reflexão sobre a vida e as condições pelas quais ela se compõe.

Espinosa entende que “[...] o homem tem em si modelo, que é ele mesmo, com sua natureza, seu desejo de ser, sua necessidade de felicidade” (FRAGOSO, 2004, p. 29). Todas as experiências do homem podem ajudá-lo a compor a vida que produz, abarcando um conjunto de experiências que envolve o seu ser de maneira geral. A vida do homem vai sendo escrita a cada experiência vivida, e não se trata de compreendê-la a partir de regras racionais. Ela não se esgota através de um momento, - ela é infinita enquanto possibilidades imanentes. Viver, portanto, consiste em persistir na existência, na composição da vida.

A ética determinista em Espinosa não nega jamais a capacidade do homem de se fazer no mundo; por não ser livre⁵⁰ é que ele está nessa luta por tentar conquistar sua liberdade. A liberdade só acontece quando o homem consegue produzir a si mesmo, vivendo a vida como experiência singular. Essa ideia que possibilita uma vida produtiva ou criativa é encontrada em Nietzsche, e refletida logo na introdução da obra *Diferença e Repetição*. O homem deve ser o médico de si mesmo, deve experimentar a vida e não representá-la. Trata-se de uma ética que prega o morrer do Eu (algo bem característico da filosofia moderna), de uma identidade que se impõe como verdade. É desse modo que se liberam as potências.

A filosofia de Espinosa aponta para um esforço que deve ser feito pelos indivíduos, de modo a superar todos os limites e pensar o mundo e a vida assim como conservá-la. Esse esforço é chamado de *conactus*⁵¹, que não é meramente uma pretensão à vida, mas o próprio direito de existir.

A vida é uma movimento sempre afirmativo do homem, mesmo diante das tribulações, das forças externas que o aprisionam. Ela pode se tornar uma prisão pela covardia de decidir e pela coragem de lutar. A vida como processo é uma verdadeira produção, que parte sempre de novas experiências de ser. São vários elementos que compõe a existência, que alimenta a subjetividade do sujeito.

⁵⁰ O homem não é livre, mas nem por isso deve aceitar a condição de servidão. Quando isso acontece tende a viver triste e a culpabilidade e ressentimento invade sua vida. Os conceitos de culpabilidade e ressentimento, antes de serem trabalhados por Nietzsche, foram identificados em Espinosa como aspectos negativos. Tal noção foi debatida por Nietzsche em *Genealogia da moral* (1887). Pelo ressentimento o homem começa a construir certos valores como forma de apoio, de conformismo. Isso acontecia basicamente na moral dos escravos, fazendo prevalecer o ressentimento quando nega os instintos vitais em busca de um ideal ascético. Sua potência de agir diminui em nome de uma culpa construída pelo discurso moral. Sendo assim, “o homem livre é, pois, levado por uma tão grande força de alma a fugir oportunamente, como combater; por outros termos, o homem livre escolhe com igual força de alma, ou seja, com a mesma presença de espírito, o combate ou a fuga” (ESPINOSA, 1979, p. 272).

⁵¹ Para Espinosa, o termo *conactus* vai além do impulso à vida. Trata-se de conservar a existência. O *conactus* é um modo de existência que busca superar seus próprios limites. Representa um todo em cada ser que manifesta esse desejo de viver. Espinosa insiste que o *conactus* é o modo que a vida persiste em seu próprio ser. Nesse esforço para ser e conservar-se, os indivíduos criam condições para a existência e o pensamento ao mesmo tempo. “Isto é, o *conactus*, cuja origem etimológica significa esforço (positivo), diferentemente entendido de apetite ou pulsão (ex: fome, sede), é o desejo que constitui a realidade humana, que faz parte dela e que não é passível, sequer, de ser negada” (ANA, 2013, p. 28). Segundo Deleuze, a ética em Espinosa mostra o homem como grande inventor, um indivíduo capaz de desenvolver um poder criativo e transformador, evitando a fraqueza, buscando sair de uma zona de conforto frente à realidade dada. Sua filosofia tem uma natureza libertadora, na qual o filósofo tem como objetivo ajudar a fazer ver, ouvir e sentir o mundo.

A vida em si não pode ser valorada por critérios racionais ou transcendententes. Ela é potência criativa e inventiva, que proporciona a expansão de si mesma. Qual o critério para avaliar a vida? Como avaliar a vida com valores que não são vivenciados por ela, que não estão na realidade imanente?

En lugar de juzgar las acciones y los pensamientos apelando a la trascendencia o valores universales, uno los evalúa determinando el modo de existencia que sirve como su principio. Un método pluralista de explicación por modos de existencia immanentes se hace de este modo, es decir, sustituir los recursos o valores transcendententes en Spinoza y Nietzsche: la oposición moral trascendente, entre el bien y el mal, se sustituye en Nietzsche por una ética immanente entre los modos noble y básico de la existencia; en Spinoza entre los afectos pasivos y activos. (ALBERTO, p. 196).

Em Nietzsche, a vida encontra o sentido nela mesma, nas experiências vividas. O conceito de transcendência acaba por negar a importância da experiência singular do homem na realidade, pois subjacente a ele estão um conjunto de leis que buscam determinar a existência.

Deleuze nota que Nietzsche não poupa críticas severas a Kant. Essa pretensão de fixação de valores circunscreve um padrão para pensar a filosofia, o que representa uma pobreza para o pensamento filosófico: “Os operários da filosofia, do tipo nobre de Kant e Hegel, terão de averiguar e de formular uma massa enorme de juízos de valor, quer dizer, antigas fixações de valores [...]” (DELEUZE, 2014, p. 60). A vida não aceita qualquer tipo de depreciação e repressão. Isso leva a concluir que a vida deve estar munida de uma potência que fala por si, que responda pelos seus valores. “Avaliar como tarefa ética é não só avaliar os valores, como também, e principalmente, avaliar a própria vontade de potência, o ponto de vista avaliador e criador dos próprios valores” (BARBOSA, 2018, p. 878-879). A reflexão sobre o valor vai além de um ajuizamento a partir das condições externas. É preciso se perguntar pela necessidade de afirmar valores morais como necessários.

Como produção de si mesmo, a vida deve resistir a qualquer poder externo para ser o que é. Na trilha de Nietzsche, a vida é o que garante o

impulso, o gozo dos intintos vitais. Nisso estão as alegrias, que devem escapar a qualquer tipo de ódio, de ressentimento, que atrapalham o prazer de viver, e despotencializa o ser. Em Proust e os Signos (2003), Deleuze deixa claro que viver implica numa relação do homem com as experiências de encontros que vão sendo construídos.

É preciso dizer sim para pensar algo novo e evitar o niilismo tanto com relação ao âmbito do conhecimento como em relação à vida. Diante das forças ativas⁵², Nietzsche vai mostrar como o pensamento se deixou alienar, levando-se por forças reativas: “A vitória comum das forças reativas e da vontade de negar, Nietzsche chama-lhe ‘niilismo’ – ou triunfo dos escravos” (DELEUZE, 2014, p. 25). O pensamento moral permanece como decadente porque existe uma tendência muito forte em aceitar tacitamente a condição de sujeito dominado, de um poder exercido.

Poder é um termo bastante discutido no pensamento de Nietzsche, que, para Deleuze, é fruto justamente dessa relação de forças. Vontade de poder tem a ver com vontade de dominar; são relações de forças presentes em todas as instâncias da sociedade. É diferente da vontade de potência. Vontade de potência é a capacidade que o ser humano tem de se fazer; são forças vitais em cada ser, que não incidem em um mero conceito a ser representado, também não consistem apenas numa vontade incisiva de dominar, ter algo, mas no empreendimento da própria vontade para além daquilo que pode ser representado.

Considerações finais

A história da humanidade é marcada pela construção de verdades e valores que se impõe aos indivíduos com pretensões de organizar a convivência social. Ao longo dos tempos, os conceitos foram sendo aprimorados, de modo a estabelecer regras mais eficazes que pudessem evitar qualquer tipo de ruptura com o laço social. O certo era seguir os padrões impostos pela sociedade, a fim de que a coesão pudesse acontecer em todas as esferas, seja ela educacional, política,

⁵² Essas forças ativas e reativas podem ser identificadas como moral dos nobres e moral dos escravos. Se por um lado a moral dos nobres possui os adjetivos de coragem, saúde, força, como afirmação da vida, a moral dos escravos possui adjetivos que tornam o ser humano submisso, piedoso, fraco. Em outras palavras, na moral dos escravos o ser humano se torna ressentido.

religiosa, cultural, dentre outras. Foi com base nesses padrões que a filosofia de Deleuze se posicionou veementemente, seja criticando a filosofia da representação, por querer enquadrar o pensamento filosófico e científico, seja nas questões éticas por querer ditar as normas de conduta dos indivíduos.

Contra essas tentativas de legitimar e impor verdades, Deleuze reivindica na ética uma liberdade que possa fazer da vida uma experiência criadora permanente de sentidos; é preciso pensar espaços abertos, de modo a romper com a fuga das normatizações e padronizações. Conseguir pensar por zonas de escapes é uma tentativa de superar os mecanismos que controlam a subjetividade. Na linguagem deleuziana, isso implica em pensar rozimaticamente. A ética não determina a vida, pois esta é indeterminada. A vida é um processo.

A reflexão ética a partir de Deleuze proporciona ânimo e entusiasmo frente a uma sociedade intoxicada pelo negacionismo, pelo pessimismo. Deleuze reconhece a contingência da vida, sua fragilidade, mas não recomenda jamais o conformismo diante daquilo que pode aniquilar a vida. Num mundo desencantado, exige dos homens uma reflexão ética, a fim de que a vida possa tornar mais alegre, potencializada.

O mundo necessita de pessoas que tenham coragem de lutar, suscitando sempre novos acontecimentos, buscando sempre a criação de algo novo. É preciso pensar além dos valores fabricados, das regras impostas pelo sistema. A submissão tende a tornar a vida doente, ainda que o sujeito não tenha consciência da sua própria alienação. Doravante, a filosofia passa a ter uma tarefa fundamental: produzir modificações na vida dos indivíduos.

A ética em Deleuze não aceita aquilo que oprime, que permite a servidão, que rouba a vitalidade, que deixa o homem doente. Com isso, é preciso reconhecer uma certa gratuidade da vida, sem contudo, apelar para algo que torna o homem um sujeito escravizado. A vida jamais pode ser julgada senão pela própria vida. O modo de vida que cada sujeito escolhe para ser e se desenvolver no mundo, dispensa qualquer juízo arbitrário (padrão, rótulos, classificação) por engessar a existência, tornando-a um peso e sufocando-a.

Referências

ANA, P. A ética como *conatus* de Espinosa. *Cadernos Espinosanos*. São Paulo, n.29, p.26-36, jul-dez, 2013.

BARBOSA, M. T. Um corpo que experimenta e avalia: a ética em Deleuze à luz da “grande identidade” Spinoza-Nietzsche. *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 141, dez./2018.

_____. BARBOSA, M. T. Regras facultativas ou variáveis: a regulação da vida na ética deleuziana. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência* – 2º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 2 – p.54-72. Rio de Janeiro, 2015.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D`Água, 2000.

_____. *Espinosa Filosofia prática*. São Paulo: Escuta Editora, 2002.

_____. *Lógica do sentido*. São Paulo, Perspectiva, 2015.

_____. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2014.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____. *Mil Platôs Vol. I: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2011b.

_____. *O que é a Filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

_____. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição do vídeo da série de entrevistas feitas por Claire Parnet, 1988. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Colinas – TO, acesso em: 12/12/2020.

FRAGOSO, E. A. R. *Spinoza: cinco ensaios por Renan, Delbos, Chartier Brunschvig e Boutroux*. Londrina: Eduel, 2004.

LAPOUJADE, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert. G.S. São Paulo: N-1, 2015.

LARRAURI, M. *O desejo segundo Gilles Deleuze*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SCHÖPKE, R. Corpo sem órgãos e a produção da singularidade: A construção da máquina de guerra nômade. *Rev. Filos Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, jan./abr. 2017.

_____. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, um pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ESPINOSA, B. *Ética*. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. In: _____. *Espinosa. Seleção de textos de Marilena Chauí; traduções por Marilena Chauí*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 77-301 (Os Pensadores).

UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA A PARTIR DA CRÍTICA MACINTYREANA AO PROJETO ILUMINISTA-LIBERAL

*Ivanilson Mendes*⁵³

*Paulo Sérgio Gomes Soares*⁵⁴

Introdução

O presente capítulo apresenta a possibilidade de pensar o Ensino de Filosofia a partir das singularidades regionais e locais, apropriando-se, para tanto, de alguns pressupostos presentes no pensamento do filósofo escocês Alasdair MacIntyre, um crítico do projeto iluminista-liberal em curso.

Durante a pandemia da Covid-19, a pesquisa prática que se pretendia desenvolver no PROF-FILO, núcleo da Universidade Federal do Tocantins, ficou prejudicada devido à impossibilidade de coletar dados para análise, de forma que a pesquisa aqui apresentada segue os pressupostos teóricos a fim de evidenciar como o autor critica o projeto iluminista-liberal e como podemos se apropriar dessa crítica para analisar a educação no Brasil, hoje, a partir dos conceitos de tradição e comunidade.

MacIntyre critica as teses do liberalismo sobre a moralidade, tomando-as como fracassadas por se justificarem na contemporaneidade a partir de bases puramente racionais, sem reconstituir historicamente a tradição para dar suporte aos debates. A tese fundamental do autor é que não há racionalidade prática sem uma relação com a tradição, fator completamente desconsiderado pelos liberais. Em meio à fragmentação da vida na atualidade, a tradição aristotélico-tomista prevalece nas “narrativas de vida” e expõe “fragmentos conceituais” que revelam uma mora-

⁵³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Tocantins. Professor na Escola de Tempo Integral Monsenhor Pedro Pereira Piagem, em Palmas/TO. Bolsista CAPES. *E-mail*: ivanilson.mds@gmail.com

⁵⁴ Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direito Humanos (PPGPJDH/UFT/Esmat). Professor no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins. Bolsista FAPTO. *E-mail*: psoares@uft.edu.br

lidade, sendo fundamentais para a compreensão das argumentações em torno de questões polêmicas, por exemplo, precisando ser retomada para justificar a racionalidade. Esse fator é importante, pois diante dos processos de homogeneização preconizados pelo liberalismo na educação – de igualdade formal – fica evidente a destituição dos indivíduos das suas referências e narrativas, ocasionando a eliminação dos aspectos históricos que fundamentam as singularidades e especificidades culturais.

O Brasil é um país que comporta uma diversidade social e precisa considerar as singularidades presentes em tradições, e não somente na tradição aristotélico-tomista, para que gere resistência pela própria valorização da cultura regional e local frente à dominação do projeto global neoliberal. Seria como pensar numa educação para a valorização de aspectos que rompam com a massificação. O capítulo apresentado, nesse sentido, procurou trazer à tona a alternativa que o filósofo propõe para contrapor os princípios que regem o modelo liberal deontológico de organização social, com foco numa defesa das características comunitárias, que consideramos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de valorizar os esquemas de racionalidade locais para a defesa de uma educação contextualizada.

MacIntyre propõe uma retomada da Pesquisa Racional dentro da tradição como forma de conferir racionalidade aos valores comunitários, deixando aberta a possibilidade de se pensar a formação humana conforme o contexto, bem como uma formação política com foco na participação dos indivíduos na vida pública com vistas no bem comum. Cabe ressaltar que não é o objetivo deste texto confrontar as ideias de MacIntyre com os pressupostos liberais, mas expor uma reflexão unilateral de um autor que se opõe ao liberalismo, com posições que podem servir para uma análise crítica da conjuntura atual e, ao mesmo tempo, para pensar na educação e no Ensino de Filosofia como proposta de formação humana contextualizada com os aspectos da cultura regional e local. A análise segue uma perspectiva dialética e crítica, procurando expor as contradições em torno das racionalidades liberal e comunitária.

1. A crítica macintyreana ao projeto iluminista-liberal

Na atual conjuntura, com o cenário mundial de crise sanitária, crise ambiental e crise do capital, a vida prática vem sofrendo interferência di-

reta de questões polêmicas emergentes com a produção de uma dinâmica social própria, em estreita relação com questões políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais trazidas pelo contexto neoliberal de florescimento humano, que gera contradições.

Para MacIntyre, as sociedades contemporâneas, como herdeiras do projeto iluminista-liberal, estão passando por uma crise sem precedentes e acreditamos que seja devido ao fato de seus pressupostos atenderem aos valores e as demandas do capital. O autor é um crítico do liberalismo e o propósito dessa primeira seção é apresentar a sua visão, em que aponta o fracasso desse projeto, ao mesmo tempo em que apresenta uma alternativa. Vale destacar que a sua crítica se insere no campo dos valores, com foco na contradição entre os parâmetros universais da justiça abstrata e as perspectivas comunitárias que fundamentam as narrativas históricas na vida prática. Como alternativa para minimizar as tensões, o autor propõe a retomada da análise da tradição, a partir da Pesquisa Racional, a fim de criar critérios que confirmem racionalidade aos valores comunitários presentes historicamente nas concepções dos diferentes grupos sociais, que compõem um universo nada homogêneo de formação humana.

O liberalismo, de acordo com MacIntyre (1991), tem suas raízes na modernidade iluminista do séc. XVII que, em princípio, tinha como objetivo romper com a compreensão medieval, vista como arcaica, e emancipar o ser humano pelo estímulo à reflexão racional. Nesse sentido, o liberalismo não é apenas um projeto filosófico, mas um projeto civilizatório “no qual os indivíduos possam emancipar-se das contingências e das particularidades da tradição, através de recursos e normas genuinamente universais e independentes” (MACINTYRE, 1991, p. 362). Este projeto tinha a intenção de criar um esquema político e econômico capaz de justificar racionalmente a convivência pacífica dentro de uma mesma comunidade, ou seja, homogeneizar, mesmo em face de possíveis visões divergentes e incompatíveis. Aparentemente, o liberalismo prevê que todo indivíduo é livre, incluindo quaisquer perspectivas de valor, bem como prevê que o indivíduo escolha o que é melhor para si, o bem que achar melhor. Contudo, isso

[...] implica não apenas que o individualismo liberal tem sua própria concepção ampla do bem, o qual está empenhada em impor política, legal, social e culturalmente onde quer que tenha poder para tal, mas também que, ao fazê-lo, sua

tolerância de concepções rivais do bem, na arena pública, é seriamente limitada. (MACINTYRE, 1991, p. 361).

A limitação parece evidente se olhada a partir do prisma da abstração liberal de igualdade entre os indivíduos, já que se apoia numa pretensa racionalidade universal que não se observa na vida prática, campo onde a desigualdade concreta entre os indivíduos interfere. Para MacIntyre, é evidente o paralelo que existe entre a concepção liberal de indivíduo, o individualismo e a dominação numa economia liberal pautada nos valores do mercado, em que a preferência é dada para aquele que dispõe de poder econômico para interferir nos valores, caso dos valores burgueses das classes dominantes, que tendem a se sobrepor a todos os outros. “Numa sociedade liberal, os que não têm meios para barganhar, estão em desvantagem” (MACINTYRE, 1991, p. 362).

De acordo com o filósofo escocês, para o sistema liberal não existe um bem supremo a ser alcançado. O bem é heterogêneo, assim cada indivíduo busca o que melhor lhe apraz, isto é, cada um busca por si mesmo o que é melhor para si, sem qualquer interferência nessa concepção privada, caracterizando o individualismo como uma postura deontológica. “Ser educado na cultura de uma ordem social liberal, significa, portanto, tornar-se o tipo de pessoa para quem parece normal buscar vários bens, cada um adequado à sua própria esfera, sem um bem supremo que confira unidade geral à vida” (MACINTYRE, 1991, p. 362).

Pelo excerto, o autor mostra que o liberalismo rejeita a concepção da existência de um bem supremo, tendo como meta a “manutenção continuada da ordem social e política liberal, nada mais, nada menos” (MACINTYRE, 1991, p. 362), depreendendo que de tal ordem flui os valores universais, de acordo com as normas que regem a sociedade. A concepção liberal defende a primazia do justo sobre o bem, considerando que todos os indivíduos estão inseridos numa comunidade política de iguais. Contudo, no campo dos valores parece não haver nada resolvido, menos ainda na comunidade de iguais, já que na prática se observa diferentes racionalidades se digladiando, mostrando que os indivíduos trazem consigo resquícios de esquemas valorativos de alguma tradição, bem como perspectivas comunitárias para fundamentar as narrativas etc., que afrontam a pretensa universalidade, além da desigualdade concreta entre os indivíduos, que tende a aprofundar esse fosso.

Para compreender o liberalismo, MacIntyre propõe quatro níveis diferentes de atividades e debates dentro da ordem liberal. O primeiro é o debate estéril entre concepções opostas, em que conceitos assumem formas retóricas de afirmação e contra afirmação, envolvendo, muitas vezes, expressões de atitudes e sentimentos. O segundo nível pressupõe que as preferências sejam controladas por regras resultantes de um debate racional, que até agora tem-se demonstrado perpetuamente inconclusivo. O terceiro nível de debate oferece sanções para as regras do segundo nível. Os filósofos do liberalismo não concordam com nenhuma formulação e nenhum princípio, mas devem fornecer justificativas para controlar e avaliar as preferências individuais. Para o escocês essas características levam o liberalismo a inconclusividade. O quarto e último nível afirma que para resolver qualquer problema não se recorre a uma teoria geral do ser humano. As decisões são tomadas a partir de posições nos debates da jurisprudência liberal. “Os advogados, não os filósofos, são o clero do liberalismo” (MACINTYRE, 1991, p. 370).

Dessa perspectiva, o pensamento macintyreano de defesa da tradição e da comunidade e a crítica ao liberalismo fazem todo o sentido, dado que as normas fundamentadas somente no direito individual e em procedimentos formais, numa sociedade de iguais, desconsidera as questões morais presente nos contextos e circunstâncias, nas narrativas de vida que trazem resquícios de uma tradição para compor uma concepção de virtude. Em resumo, contrapõe à ideia abstrata de justiça. A alternativa proposta por MacIntyre é restituir a racionalidade prática - a vivência das virtudes presentes nos contextos comunitários – com os seus valores e práticas, enquanto pressupostos históricos, para formar um horizonte a ser considerado no plano normativo. Observa-se que a abstração liberal, que fundamenta a justiça e fortalece o individualismo, tende a fracassar no campo da racionalidade prática por ser universal e desconsiderar o particular.

A compreensão moral contemporânea, de acordo com MacIntyre, foi formada pelos princípios filosóficos forjados no iluminismo, enquanto projeto que fracassou por criar uma moral racional universal e por recusar os princípios tradicionais que passaram pelo crivo histórico, no caso, recusou a teleologia aristotélico-tomista que o mundo ocidental herdou e disseminou ao longo dos séculos. Ao constatar o fracasso da modernidade liberal, que é o sustentáculo da sociedade contemporânea, MacIntyre

não assume uma postura pessimista, mas crítica em relação ao sistema que não passou pelo crivo da história, resgatando o pensamento kantiano para tecer sua argumentação fundamental em relação ao fracasso do projeto iluminista e crise na contemporaneidade.

O autor tem consciência de que a proposta kantiana rejeita qualquer critério exterior a si mesmo, concedendo total autonomia apenas para a reflexão racional. Mas isso não impede que possua equívocos. O primeiro argumento contra o racionalismo do filósofo alemão é que tanto as máximas morais quanto as imorais e as amorais passam pelo crivo da universalização e não da história, criando uma série de problemas. A ideia aqui é apontar as consequências disso, apoiando-se no pensamento macintyreano.

Kant acreditava que o exame de universalização tinha um conteúdo moral definidor e automaticamente eliminaria as máximas morais triviais, mantendo um imperativo categórico como máxima tratada como um fim e não como um meio e válida para todos os indivíduos, devendo ser obedecida. Porém, tal argumento não se sustenta, já que “eu posso, sem incoerência nenhuma, desobedecê-la” (MACINTYRE, 2001, p. 90). A moral racional apresentada por Kant não representa uma compreensão coerente para o ser humano na vida prática e, assim, o projeto iluminista se edificou sobre alicerces enfraquecidos à medida que recusou completamente a estrutura teleológica aristotélico-cristã, que chegou até a contemporaneidade, trazendo os resquícios de narrativas históricas que encontram eco na vida prática.

O filósofo escocês percebeu que a filosofia de Kant, ao acabar com as perspectivas de finalidades humanas essenciais, tornou-se inadequada para tratar dos juízos morais como declarações factuais, pois estas estão em franca contradição com os parâmetros universais da justiça abstrata. Dessa forma, entendemos com MacIntyre que o projeto iluminista-liberal fracassou e a crise contemporânea no campo dos valores se deve ao fato de que estão cheios de fragmentos de várias tradições, atualmente, desconsideradas como quesito fundamental de compreensão dos temas polêmicos emergentes. MacIntyre (2001a, p. 16) entende que as práticas morais e políticas da modernidade são resultados de uma decadência que tende a empobrecer as relações, “[...] essa história de declínio e queda, obedece a um modelo. Não é um relato neutro em termos valorativos”. Para sustentar tal afirmação, o autor se apoia na história.

2. O declínio do projeto liberal e a alternativa de MacIntyre: a tradição e a comunidade

O filósofo aponta três estágios que conduziram ao declínio do projeto iluminista. No primeiro, tem-se tanto teorias quanto práticas morais ordenadas por padrões objetivos e impessoais. Tais padrões fornecem as justificativas racionais para os atos e as normas. No segundo, as tentativas malsucedidas de se assegurar a objetividade dos juízos morais, no qual as tentativas de justificação racional se degradam continuamente. Por último, emergem as teorias emotivistas, que adquiriram ampla aceitação e reconhecimento na prática, dado que as questões morais não podem garantir a impessoalidade e a objetividade, pois são uma coleção incoerente de fragmentos desordenados.

A argumentação moral contemporânea é racionalmente interminável, porque toda moral, na verdade toda argumentação valorativa, é e tem sempre de ser racionalmente interminável. As discordâncias morais contemporâneas de certo tipo não podem ser resolvidas, porque não se pode resolver nenhuma discordância desse tipo em era nenhuma, no passado, no presente ou no futuro. O que você apresenta como característica contingente da nossa cultura, que carece de uma explicação especial, talvez histórica, em uma característica necessária de todas as culturas que possuem discursos valorativos. Este é um desafio que não se pode evitar no início dessa argumentação. (MACINTYRE, 2001a, p. 30).

Para uma análise do problema é possível diagnosticar, conforme MacIntyre (2001a), três características comuns nos debates e discordâncias, para tornar mais clara a argumentação e a crítica do autor: 1) a *incomensurabilidade conceitual* é uma característica notada nos argumentos, em debates que se apresentam como racionalmente lógicos, pois as conclusões advêm das premissas. Assim, não é possível avaliar uma argumentação melhor do que a outra, visto que cada premissa carrega um conceito valorativo e normativo. Para Carvalho (2009, p. 33), o resultado dessas discussões representa a perda do princípio da racionalidade, sobressaindo-se a técnica retórica para a dominação dos rivais. MacIntyre (2001a, p.

25), por sua vez, afirma que na “interminabilidade da discussão pública há no mínimo a aparência de uma inquietude arbitrariamente privada”; 2) as *argumentações racionais impessoais* expõem a ideia de que uma argumentação pode ser boa ou ruim independentemente de quem a enunciou. “O elo especial entre o conteúdo da elocução e a força da justificativa, que sempre se mantém no caso de expressões de preferência ou de desejos pessoais, se rompe no caso de elocuições morais ou outro tipo de valor” (MACINTYRE, 2001a, p. 26). Os critérios impessoais, muitas vezes, tocam em questões de preferências ou até mesmo de opiniões dos partidários de justiça ou de dever de generosidade entre falante e ouvinte; 3) a *diversidade de origem histórica* se vincula às duas características anteriores, pois ambas estão desprovidas de conteúdos históricos que possam justificar suas racionalidades. Também os conceitos que são empregados mudaram de sentido nos últimos trezentos anos, tornando-se bem diferentes do contexto original que realmente representavam.

A doutrina do emotivismo surgiu em face da rejeição da tradição aristotélico-tomista, negando o conceito de homem entendido como uma natureza com funções essenciais, propugnando que a argumentação moral precisava ser alterada em função disso, considerando que conclusões válidas surgiriam a partir de premissas factuais. No entanto, são justamente das condições históricas desses argumentos que se chega ao desacordo moral. A definição de emotivismo é a seguinte:

é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimentos ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo. Os juízos particulares podem naturalmente, reunir elementos morais e factuais (MACINTYRE, 2001a, p. 30).

Essa doutrina utilizada na moral contemporânea causa desordem, pois se percebe que a teoria e a prática moral perfazem juízos meramente particulares e expressam apelos emocionais. Segundo MacIntyre (2001a), como se nota no excerto acima, esses juízos particulares podem ser morais ou factuais, ou seja, morais quando considerados expressões de atitudes ou de sentimentos, sem a possibilidade de considerá-los verdadeiros ou falsos, ou factuais quando podem ser considerados verdadeiros ou falsos,

existindo critérios morais para defini-los. O filósofo diz que o emotivismo procura explicar todos os juízos de valor e, conseqüentemente, as discordâncias morais surgem e se caracterizam pelo debate interminável. O emotivismo também não consegue evitar a circularidade vazia.

De acordo com Costa (2010, p. 56), MacIntyre apresenta três motivos que levaram o emotivismo ao fracasso: 1) ele se propõe a elucidar determinado significado com a identificação e caracterização dos sentimentos, mas não consegue fazer isso. Em resumo, “pretende ser uma teoria do significado de enunciado, mas as expressões de sentimentos e atitudes, não é, tipicamente função do significado do enunciado” (MACINTYRE, 2001a, p. 33); 2) ele entende que as expressões de preferência pessoal e as expressões valorativas são equivalentes. Porém, as elocuições de preferência pessoal dependem de quem emite para quem ouve, não importando o poder justificativo que tenha, enquanto as expressões valorativas não têm as mesmas dependências; 3) no emotivismo as expressões de sentimentos ou atitudes remetem às funções de uso de sentenças particulares. Por isso ele deveria ser entendido como uma teoria do uso dos juízos morais e não dos significados dos juízos morais.

O filósofo escocês vai propor, como alternativa ao sistema liberal vigente, duas formulações que são apresentadas adiante, separadas por uma questão didática, mas que é na verdade uma única proposta para sanar o que foi constatado, a saber, que o modelo iluminista-liberal reforça o individualismo na formação humana e, em nossa interpretação, serve aos pressupostos de uma educação para atender às demandas do capital. Enfim, a proposta de MacIntyre segue a racionalidade da tradição e da comunidade e atende a outras perspectivas de valor.

Ao contrário da modernidade liberal, que cunha negativamente o termo tradição, vinculando a ele tudo o que é velho, ultrapassado e empecilho às mudanças, MacIntyre permite algumas reflexões, compreendendo que a tradição pode se constituir em fundamental entendimento racional. O estudo do pensamento do autor confirma a “tese de que não existe racionalidade prática fora da tradição, mas só internamente às mesmas, que não há um grau zero de racionalidade” (CARVALHO, 2003, p. 44). Compactuamos com tal perspectiva e vimos que é necessário resgatar a Pesquisa Racional⁵⁵ dentro da tradição, pois uma racionalidade só pode

⁵⁵ Entende-se a Pesquisa Racional dentro da tradição como pesquisa histórica com características antropológicas.

ser comprovada dentro de uma estrutura solidamente cristalizada. Historicamente, uma Pesquisa Racional dentro da tradição jamais descarta o passado como forma de compreender o presente e desenhar perspectivas para o futuro.

Numa tradição de pesquisa racional é eminente uma narração entre o passado, presente e futuro, pois nela é reconhecido um processo histórico em que o passado é corrigido e transcendido pelo presente, não de uma forma necessária, mas contingente, deixando também aberta a possibilidade de que essa construção do presente, por sua vez, possa ser corrigido e transcendido por uma construção mais adequada no futuro. (CARVALHO, 2009, p. 48).

Necessariamente, para MacIntyre não é possível construir uma racionalidade fora da tradição, nem uma sociedade pode ser construída com indivíduos emancipados e destituídos de sua história, dado que somente ela – a história - pode oferecer respostas e justificativas para a compreensão racional da moralidade, bem como dos debates acerca das polêmicas que exigem a justificativa racional. Outro ponto que MacIntyre vai propor, a partir da retomada da filosofia aristotélico-tomista, é a reformulação do conceito de comunidade a partir de algumas condições fundamentais, a saber:

Para poder incorporar las relaciones de reciprocidad por medio de las cuales es posible alcanzar los bienes individuales y los bienes comunes, un orden político y social debe cumplir tres condiciones. Primero, debe ser expresión de las decisiones políticas de razonadores independientes, en aquellos asuntos en los que es importante que los miembros de una comunidade lleguen a una misma manera de pensar mediante la deliberación racional compartida. Todos los miembros de la comunidade que tengan propuestas, objeciones y argumentos con los que contribuir a ella deberán tener acceso a formas institucionalizadas de deliberación; y los procedimientos para tornar decisiones deberán ser aceptables para todos, de manera que tanto las deliberaciones como las

decisiones puedan ser reconocidas como obra del conjunto.
(MACINTYRE, 2001b, p. 153)⁵⁶.

Ressalta-se, também, três aspectos que são requisitos fundamentais para compreender esse novo modelo de comunidade em relação aos agentes morais: 1) *Racionalidade prática e independentes*. O novo modelo de comunidade necessita de agentes morais que raciocinem conforme o bem da comunidade, isto é, que possuam uma racionalidade prática capaz de deliberar sobre as coisas cotidianas, em constante diálogo com os outros, pois não se pode prosperar sem o confronto de ideias; 2) *Justa generosidade*. Além de educar os desejos se faz necessário que esse agente moral cultive as disposições para as relações afetuosas para com os outros. É a virtude para a justa generosidade, cuja prática recíproca capacitada pela vivência os integrantes da comunidade a se voltarem com maior atenção uns para os outros, sobretudo para os indivíduos com alguma dificuldade, como é o caso dos doentes ou pessoas com deficiência. A justa generosidade perfaz ações comunitárias nas quais se incorporam afetos. Ela também é incondicional, no sentido de que cada membro da comunidade se importa com o outro, mesmo sendo um estranho. 3) *Deliberação comunitária*. A deliberação racional envolve a comunidade, prevendo a participação de todos os seus membros, que podem propor e fazer objeções (MACINTYRE, 2001b). Na visão do filósofo escocês uma comunidade pautada pela virtude da justa generosidade e pelo raciocínio prático independente só se concretiza se houver uma prática comunitária partilhada.

Mi intención es imaginar una sociedad política que parta del hecho de que la discapacidad y la dependencia es algo que todos los individuos experimentan en algún momento de su

⁵⁶ Para poder incorporar as relações de reciprocidade por meio das quais é possível alcançar os bens individuais e os bens comuns, uma outra ordem política e social deve cumprir três condições: Primeiro, deve ser expressão das decisões políticas de racionalidades independentes, naqueles assuntos em que é importante que os membros de uma comunidade cheguem a uma mesma maneira de pensar mediante a deliberação racional compartilhada. Todos os membros de uma comunidade que tenham propostas, objeções e argumentos com que contribuir com ela deverão ter acesso às formas institucionalizadas de deliberação; e os procedimentos para tomar decisões deverão ser aceitáveis para todos, de maneira que tanto as deliberações quanto as decisões possam ser reconhecidas como obra de um conjunto (MACINTYRE, 2001b, p. 153, tradução nossa).

vida y de manera impredecible, por lo que el interés de que las necesidades que padecen las personas discapacitadas sean adecuadamente expresadas y atendidas no es un interés particular, lió es el interés de un grupo particular de individuos concretos y no de otros, sino que es el interés de la sociedad política entera y esencial en su concepto del bien común. (MACINTYRE, 2001b, p. 154)⁵⁷.

Somente dessa forma as relações de reciprocidade regida pelas virtudes podem funcionar no interior de uma comunidade. Tais características podem servir como parâmetros para pensar uma educação contextualizada.

3. Uma proposta alternativa de educação contextualizada com fundamentos na Filosofia de MacIntyre

Ao constatar a desordem moral como consequência do projeto iluminista-liberal, MacIntyre apresenta uma proposta alternativa para a reorganização da sociedade, cujos fundamentos foram abordados ao longo do texto. Partindo dos pressupostos apontados foi possível pensar numa concepção educativa, mesmo que ainda incipiente, alicerçada nos princípios filosóficos comunitaristas e com o objetivo (nesta seção) de estabelecer os caminhos que, paulatinamente, efetivem a educação dos indivíduos de acordo com uma concepção de bem comum, em que os agentes morais exerçam o protagonismo em relação ao bem comum e ao compartilhamento das experiências sociais. A pesquisa de mestrado que ora está sendo desenvolvida no PROF-FILO/UFT ainda carece de delineamento, no que tange à intervenção, cabendo salientar que está no início e que estamos ainda realizando os estudos necessários para pensar num modelo educativo para o Ensino de Filosofia contextualizado com a prática.

⁵⁷ Minha intenção é imaginar uma sociedade que parta do fato de que a incapacidade e a dependência é algo que todos os indivíduos experimentam em algum momento de sua vida e de maneira imprescindível, pelo que o interesse de que as necessidades que padecem as pessoas incapacitadas sejam adequadamente expressadas e atendidas não é um interesse particular, é o interesse de um grupo particular de indivíduos concretos e não de outros, senão que é o interesse da sociedade política inteira e essencial em seu conceito de bem comum (MACINTYRE, 2001b, p. 154, tradução nossa).

No Brasil, o dilema apontado por MacIntyre em relação ao projeto iluminista-liberal fica evidente nas questões de reconhecimento pelo poder público e pelas instituições sociais da pluralidade sociocultural, inclusive na educação preconizada pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja proposta é a homogeneização conforme os pressupostos da igualdade formal. Contudo, a questão emergente é como fazer com que as demandas socioculturais sejam incluídas no processo democrático não somente no que tange à decisão, mas, fundamentalmente, pela participação, elaboração e distribuição de recursos de acordo com as suas singularidades (SOARES, 2012). No caso das comunidades tradicionais do estado do Tocantins, indígenas e quilombolas, que têm forte influência na cultura regional, como incluir as suas demandas por reconhecimento, tanto das singularidades quanto por titulação e demarcação das terras a que têm direito garantido pela Constituição Federal de 1988? As respostas perpassam pelo equacionamento de uma educação que considere as singularidades socioculturais e esteja voltada para a formação humana com foco na participação política dos diferentes grupos sociais e estímulo à reivindicação, em consonância com a ideia de comunidade pensada por MacIntyre. Evidentemente, o choque entre o princípio de igualdade formal, que prima pelo direito do indivíduo, e as reivindicações por reconhecimento de grupos socioculturais, enquanto comunidades políticas, aponta para um cenário de disputa entre a concepção liberal e a comunitarista (SOARES, 2012).

A ética liberal é deontológica⁵⁸ e se pauta na justiça como princípio de racionalidade na organização da vida pública, propondo critérios racionais e objetivos para o julgamento de questões morais e orientação das ações, apontando para uma concepção de bem que serve aos interesses individuais. Enquanto a ética comunitarista segue o modelo teleológico que se pauta na virtude presente na tradição e na comunidade. As virtudes capacitam o ser humano a alcançar o seu *telos* ou fim. Assim, o fim último

⁵⁸ Com o advento do iluminismo, o justo, que possui uma natureza deontológica, foi sobreposto ao virtuoso (como um bem deduzido da presença divina), retirando da ética todo o conteúdo existencial e subjetivo e, por conseguinte, negando o homem como possuidor de uma essência teleológica. Para os liberais, o fundamento da existência humana é a liberdade. Entretanto, MacIntyre (2001a) observa que o homem é dotado de uma cultura, cuja tradição retoma o pensamento aristotélico. Este homem possui uma essência teleológica e está em constante processo de atualização, entendimento negado pelos pressupostos liberais.

da vida comunitária é o bem comum e a felicidade. Esses pressupostos têm origem na teleologia aristotélica, cujo fulcro está na vida comunitária, como também os resquícios da tradição fazem parte da vida cotidiana das pessoas e expressam uma moralidade que não pode ser desprezada. Concordando ou não com tal postura teórica aqui exposta, vale ressaltar que a expressão da comunidade está presente nas escolas brasileiras, em cada criança e adolescente que traz consigo muitas narrativas de vida que podem ser importantes para o ato de educar conforme o contexto. Assim, em que medida o Ensino de Filosofia pode contribuir com tal perspectiva? A pergunta não pode ser respondida agora, porque a pesquisa está no início, mas é evidente que se pode construir uma proposta crítica de formação humana.

De acordo com Fontenele (2010), a proposta de uma educação ma-intyreana pode evidenciar a importância de fundamentar o comportamento humano nos valores éticos-morais, pautando-se na vivência das virtudes compartilhadas, de forma que os agentes morais tenham uma autonomia ética compatível com as suas próprias narrativas, pensando por si mesmo, mas com foco na comunidade. A educação, na perspectiva do pensador escocês, deve levar o indivíduo a ter uma postura crítica diante de si e da realidade que o circunda, tornando-se capaz de ler, entender e questionar a ordem social e econômica, tendo condições de perceber quais os bens que estão em jogo nas práticas que almeja executar. Fontenele ainda evidencia que ensinar não é praticar, mas desenvolver um conjunto de habilidades em consonância com a prática, que só pode ser compreendida dentro de uma tradição e em face das decisões coletivas tomadas cotidianamente.

É preciso ensinar não só o que é preciso aprender dentro de uma disciplina em particular, não só o que seria necessário para um especialista saber, mas o que será importante para tomar decisões individuais e coletivas, o que seria apropriado para que este indivíduo possa se desenvolver e progredir. O que for ensinado tem que ser ensinado dentro de um processo, no qual, este sujeito entenda, que o conteúdo apresentado está diariamente na sua vida (FONTENELE, 2010, p. 57-58).

O fato é que um indivíduo que esteja inserido numa proposta educativa como a de MacIntyre poderia ser visto como alguém que possui um raciocínio prático e independente e, para chegar nesse nível, é preciso ser educado a partir do modelo comunitário. É um processo árduo que precisa ter início na infância e se desenvolver gradualmente até conferir a autonomia moral desejada, distanciando o indivíduo de seus desejos mais imediatos, aqueles desejos frutos dos condicionamentos sociais do capitalismo, por exemplo, que forma o individualismo. Essa educação pode ter como base a virtude para reforçar a formação humana capaz de deliberar politicamente e favorecer o bem comum. Dessa forma, o raciocinador prático e independente pode ser descrito como aquele que sabe agir à luz do bem comum e em prol da comunidade, que aprendeu a cooperar com a formação e a manutenção das relações sociais. Em última instância, que foi educado para a vida pública.

Considerações Finais

Alasdair MacIntyre se tornou um representante respeitável do pensamento comunitarista contemporâneo. Consta-se que para ele o fracasso do sistema liberal teve início quando a modernidade abandonou as justificativas teleológicas que davam validade para as práticas morais e passou a justificá-las a partir de princípios universais. A perspectiva liberal culminou no emotivismo, que instrumentaliza a moral, contribuindo com a dissolução dos valores comunitários e, no revés, no reforço ao individualismo.

Na busca por encontrar uma alternativa para o problema, MacIntyre trouxe à tona o conceito de tradição e de comunidade, com a convicção de que neles existe racionalidade, isto é, que as narrativas de vida confirmam a história com os resquícios da tradição, constituindo-se numa forma bem-sucedida de *Pesquisa Racional*, já que é capaz de oferecer respostas e justificativas no enfrentamento de questões emergentes e polêmicas. Outra proposta refere-se ao resgate da vida em comunidade, pois é nesse espaço que se torna possível que os agentes morais sejam educados e levados a refletir de forma independente, tendo em vista o bem comum; também é no relacionamento com o outro, num ambiente comunitário, que se formam as condições para colocar em prática a virtude e compartilhar os valores.

A educação numa perspectiva macintyreana deve ser considerada como possibilidade e estamos realizando a pesquisa de mestrado procurando responder a esta demanda, com a intenção de criar condições de instaurar modelos educativos com pressupostos comunitários, considerando a inconsistência do modelo liberal universalizado em valorizar os resquícios da tradição e as narrativas de vida no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa ainda está no início e se delinea a partir dos debates propostos ao longo deste capítulo, sem esquecer que vivenciamos um período tenebroso da história humana devido à crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 que, hoje – 20/06/2021, atingiu a marca de 500 mil pessoas mortas no Brasil. Por enquanto, cabe salientar que a pesquisa prática a ser realizada no mestrado vem sofrendo os impactos negativos, pois não é possível coletar dados em sala de aula com as escolas fechadas. E mesmo que as aulas voltem, sabemos das dificuldades que enfrentaremos com a defasagem no processo de ensino e aprendizagem que os alunos vão trazer de volta à escola. Portanto, não temos como apresentar os pormenores de uma educação com parâmetros comunitários, mas sabemos da importância de uma proposta assim para o Brasil, um país com tanta diversidade e grupos socioculturais em luta por reconhecimento de suas singularidades, como é o caso das comunidades tradicionais - indígenas e quilombolas -, que trazem as suas demandas para as escolas tocantinenses, por exemplo. Precisamos de uma educação que dialogue e valorize a diversidade. O Ensino de Filosofia, nesse sentido, pode contribuir para trazer à tona alguns aspectos históricos do pensamento filosófico contextualizado, apresentando os seus pressupostos e princípios voltados para a formação humana como foco nos aspectos políticos, isto é, de formação para a vida pública.

Evidentemente, a fragilidade de uma proposta macintyreana também precisa ser explicitada. Embora seja animadora a perspectiva, pois falta uma sistematização dos pressupostos para a educação e reflexões aprofundadas sobre a temática. A despeito disso, o fato de os argumentos do filósofo apontarem as fragilidades do sistema liberal e indicarem os caminhos alternativos, permite-nos afirmar que a crítica esboçada por ele ao liberalismo é muito pertinente. Ele utilizou princípios históricos, filosóficos e antropológicos para demonstrar sistematicamente as falhas de tal projeto.

Referências

CARVALHO, Helder Buenos Aires de. Comunitarismo, liberalismo e tradições morais em Alasdair MacIntyre. In.: OLIVEIRA, M. A. de; ALVES, Odílio S.; SAHD NETO, L. F. *Filosofia Política contemporânea*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

COSTA, Jardel Carvalho Costa. *A crítica ao liberalismo na Filosofia de Alasdair MacIntyre*. Curitiba/PR: Puc/PR, 2010.

FONTENELE, Thaline L. Ribeiro. O conceito de educação na filosofia moral de Alasdair MacIntyre. SABERES. Natal/RN. V. 1, n°. 4, p. 48-63, jun. 2010.

MACINTYRE, Alasdair. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Depois da virtude*. Bauru/SP: EDUSC, 2001a.

_____. *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós, 2001b.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. O modelo freireano de educação popular e os fundamentos do comunitarismo. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

FILOSOFIA CRÍTICA: DA PALAVRA AO MARTELO E DO MARTELO AO TACAPE

Filipe Ceppas⁵⁹

“Na crítica, não se trata de justificar, mas de sentir de outro modo: uma outra sensibilidade” (Gilles Deleuze)

O poder da palavra

Crítica é o poder discriminatório do *lógos*, do verbo, da palavra; poder de escolha, de análise, de ajuizamento. Embora cada um desses termos carregue um sem número de determinações complexas, de histórias, de teorias (por exemplo, o *lógos* em Platão, a teoria do juízo de Kant), podemos começar identificando o exercício da crítica com o exercício de um ajuizamento do tipo “melhor isso do que aquilo”. Crítica é, portanto, valoração. Essa valoração, por sua vez, consiste numa *decisão*. Isto é, seguir uma escolha pré-determinada, sem reconsiderar ou reafirmar essa escolha, não seria um gesto crítico. Ser crítico é, portanto, como reza a tradição, pensar sem a tutela de outro, sair da minoridade. Neste sentido, ser crítico seria o mesmo que emancipar-se, seria nos reconhecermos como “seres de razão e de discurso”, que podem opor “razão a razão” e “construir ações como demonstrações”, tal como nos indica Rancière (2003, p. 90).

Mas ser crítico, no limite, seria também pensar nas coisas *como se fosse pela primeira vez*. Crítica, neste sentido, é quase sinônimo de ajuizar: é pensar sobre um particular livre de uma regra universal, ou *como se* ele estivesse livre desta regra; é pensar sobre uma regra universal que não sabemos se se aplica ou não a certos particulares, ou *como se* não o soubéssemos. Este “como se” é importante, pois tanto se pode afirmar *criticamente* um determinado estado de coisas já dado pela tradição, como se pode negar qualquer coisa *dogmaticamente*, sem submeter o que é negado a uma verdadeira escolha. Ajuizar criticamente sobre alguma coisa seria pensar sobre/experienciar essa coisa como se o fizéssemos pela primeira vez, como se tivéssemos que aprender a fazer isso sem a tutela de outrem, sem o conforto de uma decisão prévia, de um caminho pré-estabelecido — e se dizemos isso é porque acreditamos que esta não é uma atitude comum, que, ao con-

⁵⁹ Professor da UFRJ e do Prof-Filo

trário, a tendência mais forte e usual é a de seguir uma opinião alheia, mesmo quando acreditamos que estamos seguindo a “nossa própria opinião”.

Para ajudar a pensar nessa espécie de inocência, de frescor ou de indecisão implicada em nossa definição de crítica, podemos nos servir da famosa definição heideggeriana de verdade como *alétheia*. Trata-se do contraste entre a idéia de verdade como desvelamento e a verdade como *orthótes*, ou correção/ortodoxia do olhar. Alternativamente, essa inocência vem também de Nietzsche. Como diz Deleuze, a crítica pressupõe valores, mas os valores pressupõem, também e mais profundamente, avaliações, um modo de existência, que é sempre uma relação de força, uma apreciação, uma *determinada* experiência do mundo.

A crítica também “implica o sujeito” na medida em que, nela, é preciso sempre se arriscar na articulação de gêneros discursivos diferentes. Ser crítico é afirmar o que conta ou o que não conta não somente em meio aos particulares em disputa, mas sobretudo em meio à decisão sobre os critérios, as regras que decidem, coletivamente, qual desses particulares seriam os “melhores”, os “mais adequados” para determinados fins. Essa afirmação envolve a articulação de gêneros discursivos diferentes porque nela entram em conta, inexoravelmente, juízos de gosto, exortações, descrições, tradições e tudo o mais.

A crítica é um exercício de posicionamento político. Ela só é “viva” na medida em que se trata de escolher quais particulares e quais regras contam *em meio a outras pessoas, em meio a decisões que nos afetam coletivamente*. E o que chamamos de “político”, aqui, pode nos levar a muitos malentendidos, porque a política também costuma ser pensada em termos da *orthótes*, da ortodoxia. Tanto de uma perspectiva sofística (convencer o outro do que me convém), quanto de uma perspectiva platônico-aristotélica (procurar o que é o melhor para todos), pensa-se quase sempre a política em termos da busca do consenso e não como exercício do dissenso. A dimensão política da crítica como exercício do dissenso é um dos maiores desafios do pensamento crítico. Ela nos faz retornar ao primeiro aspecto: não há caminho pré-determinado, todo caminho, toda predicação, exortação, descrição, etc, deve poder ser reavaliada radicalmente.

Isso nos força a considerar *o tempo da crítica*. O pensamento crítico deve dispor de todo o tempo necessário. Embora a crítica envolva decisão, escolha, essa decisão ou escolha aproxima-se e afasta-se continuamente daquela decisão que nos exige a pressão da ação ou do embate político.

Isto é, a dimensão política do pensamento crítico está sempre em tensão com a pressa ou a urgência das ações políticas.

Por fim, o pensamento crítico explora o possível, isto é, ele mobiliza conjuntamente dois pares de oposição: palavra e ação / o fora e o dentro. O que é determinante para a crítica é a possibilidade de modificar um estado de coisas. Ele tem a ver com o poder performativo da linguagem e, inversamente, com efeitos narrativos das ações. É por isso que o pensamento crítico não é nunca a aplicação de uma fórmula, como a do falsacionismo popperiano, por exemplo. O essencial da atitude crítica se dá na descoberta e não na justificação. A decisão sobre o que vale ou o que não vale pode, sem dúvida, se beneficiar de critérios institucionais, metodológicos, científicos, isto é, de uma avaliação *a posteriori*. Mas a adoção e o peso desses critérios para modificar um estado de coisas será sempre uma questão indecidível ou uma ação política radical. A atitude crítica começa pela decisão sobre quem pode ou não decidir sobre os critérios a serem adotados, e como tal decisão será tomada.

Criticidade e educação

Muitos discursos educacionais se baseiam numa concepção problemática de criticidade, que prega a autonomia sem exercitá-la. A essa concepção educativa, Rancière chamou de “embrutecedora”. Ao contrário da concepção que procuramos esboçar acima, uma educação embrutecedora afirma que apenas a instrução, e uma instrução realizada sobre a tutela de um mestre, poderia viabilizar a adoção de uma postura crítica. Para esta perspectiva embrutecedora, seria sempre preciso alguém para dizer quais as condições e as ferramentas adequadas para que outro alguém se assumia como um “ser de palavra”, i.é, alguém capaz de ajuizar, no sentido que indicamos acima: de valorar um particular segundo uma regra ou avaliar uma regra dados certos particulares. Na filosofia, tal capacidade de ajuizamento costuma ser descrita, nessa perspectiva embrutecedora, como “saída do senso comum”.

Que a leitura e a escrita, a escolarização ou o acesso à cultura letrada seriam pré-condição para a adoção de uma postura crítica, e que o contrário disso seria permanecer preso a um senso comum acrítico, é a pressuposição fundamental de uma perspectiva pedagógica embrutecedora. É certo que nosso pensamento e nossa sensibilidade podem e devem nos

tornar mais aptos ao exercício do ajuizamento quanto mais entramos em contato com a pluralidade e a complexidade cultural que designamos como a tradição cultural do Ocidente. Porém, podemos dizer também que *a identificação da falta de instrução como principal obstáculo para o surgimento de um coletivo de enunciação e prática política livre de qualquer tutela é ela mesma este obstáculo*. Isto significa que o decisivo no ajuizamento crítico não é nem a quantidade de informação que se tem sobre algo, nem habilidades e competências específicas. Tudo isso será sempre desigual e insuficiente, ainda que necessário. O decisivo para o ajuizamento crítico estaria, antes, naqueles aspectos indicados acima: a inocência, uma disponibilidade para pensar como se fosse pela primeira vez; uma recusa das hierarquias; a disponibilidade para transitar em diferentes gêneros discursivos; o interesse pelo dissenso, que é uma sensibilidade frente às razões e aos interesses dos outros. Parece evidente, portanto, que a instrução e/ou o conhecimento está longe de ser uma garantia para uma postura crítica.

A armadilha da criticidade, na tradição do pensamento ocidental, está no fato de que sua conquista esteve, desde Platão até a modernidade, referida quase sempre a uma “autonomia” subsumida a concepções identitárias e hierárquicas de conhecimento e à dominação social, com base no poder de quem sabe e tem legitimidade para decidir sobre aqueles que não sabem e não têm legitimidade para decidir. É o que Nietzsche descreve como a mera transposição de uma concepção religiosa do mundo para o mundo das idéias, do Eu, do Espírito: a verdade encontra-se num ente que é *causa sui*, uma fantasia projetada como causa de tudo o mais. E, o que é decisivo, nem todos são capazes e se interessam por saber sobre isso, apenas os sábios, os filósofos, os sacerdotes. Daí advém nossas idéias de justiça, de finalidade da vida, felicidade, etc. E por isso a vida vai se tornando cada vez mais injusta, sem sentido, infeliz, *alheia*. Ou, segundo a formulação da “dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer: a civilização ocidental, apesar de procurar, desde os seus primórdios, entender-se sob o signo da justiça e da igualdade, parece aprofundar cada vez mais a injustiça e a desigualdade, a despeito de todo o seu progresso aparente.

O martelo

Nietzsche é, sem dúvida, um autor incontornável para tentar escapar dessa armadilha da criticidade, para tentar compreendê-la, criticá-la,

superá-la. Como diz Deleuze: "...a filosofia dos valores, tal como [Nietzsche] a instaura e a concebe, é a verdadeira realização da crítica, a única maneira de realizar a crítica total, isto é, de fazer a filosofia a 'marteladas'." (DELEUZE, 1999)

A questão que apresentamos, inicialmente, é a de que não basta propor uma perspectiva mais igualitária de interação (por exemplo, na escola, entre aluno e professor) para propiciar a adoção de uma postura crítica que escape à armadilha da reprodução das injustiças e das desigualdades. Para escapar desta armadilha, parece ser preciso desconstruir certos modos de pensar a realidade, a linguagem, o ser humano, a natureza. O que significa dizer que essa desconstrução deve ser feita "a marteladas"?

Em *O crepúsculo dos ídolos, ou como filosofar com o martelo*, Nietzsche apresenta "três tarefas em virtude das quais se precisa de educadores. Tem-se de aprender a *ver*, tem-se de aprender a *pensar*, tem-se de aprender a *falar* e *escrever*":

Aprender a *ver*: acostumar os olhos à quietude, à paciência, a aguardar atentamente as coisas; protelar os juízos, aprender a circundar e envolver o caso singular por todos os lados. Esta é a *primeira* preparação para a espiritualidade: *não* reagir imediatamente a um estímulo, mas saber acolher os instintos que entravam e isolam. Aprender a *ver*, assim como eu o entendo, é quase isso que o modo de falar não-filosófico chama de a vontade forte: o essencial nisso é precisamente o fato de *poder não "querer"*, de *poder* suspender a decisão. Toda ação sem espiritualidade, bem como toda vulgaridade repousa sobre a incapacidade de sustentar uma oposição a um estímulo - o "*precisa-se reagir*" segue-se a cada impulso.

Aprender a *pensar*: (...) não há agora a mais remota lembrança de que é necessário ao pensamento uma técnica, um plano de estudo, uma vontade de domínio - de que o pensar deve ser aprendido, como o dançar é aprendido, como um tipo de dança...

- Que é preciso aprender a *escrever*? - Mas neste ponto eu me tornaria plenamente um enigma para os leitores alemães... (NIETZSCHE, 2006)

Salta aos olhos, nessa passagem, o caráter sensível do aprendizado do pensamento: “o pensar deve ser aprendido, como o dançar é aprendido, como um tipo de dança.” Trata-se de um técnica e de um tempo para aprender a circundar um caso singular, acolher os instintos. Com essas ideias, Nietzsche nos apresenta a imagem de uma “filosofia crítica” que é um jogo de forças cuja dinâmica, parecida à dinâmica da dança, aproxima-se do retrato que buscamos traçar acima: um jogo que se dá na dificuldade da escolha, na ausência de regra pré-determinada, no saber conter e soltar os impulsos, “como se” a decisão fosse sempre a primeira, perigosa, tal como o movimento do dançarino, (re)descoberto a cada vez.

Claro, esse aprendizado em Nietzsche é inseparável de uma crítica feroz, uma denúncia destruidora do fundamento moral, monoteísta e egóico de toda a metafísica ocidental; um aprendizado de *se pensar enquanto totalidade* e “contra Deus”:

O homem *não* é a conseqüência de uma intenção própria, de uma vontade, de uma finalidade. Com ele *não* é feita a tentativa de alcançar um “ideal de homem” ou um “ideal de felicidade” ou um “ideal de moralidade”. - É absurdo querer fazer *rolar* sua existência em direção a uma finalidade qualquer. Nós inventamos o conceito de “finalidade”: na realidade falta a finalidade... É-se necessariamente, se é um pedaço de fatalidade, se pertence ao todo, *se está* no todo. Não há nada que possa julgar, medir, comparar, condenar nosso ser, pois isso significaria julgar, medir, comparar, condenar o todo... *Mas não há nada fora do todo!* Que ninguém mais seja responsável, que o modo de ser não possa ser reconduzido a uma *causa prima*, que o mundo não seja uma unidade nem enquanto mundo sensível, nem enquanto “espírito”: *só isso é a grande libertação*. - Com isso a *inocência* do vir-a-ser é restabelecida... O conceito de “Deus” foi até aqui a maior *objeção* contra a existência... Nós negamos Deus, negamos a responsabilidade em Deus: somente *com isso* redimimos o mundo. (NIETZSCHE, 2006)

Essa “inocência do vir-a-ser”, a morte de Deus e a negação da finalidade e dos ídolos, tudo isso pode ser pensado em continuidade com

a ingenuidade e a recusa das hierarquias que associamos, no início deste texto, ao ajuizamento crítico. Essa associação, obviamente, não parece nada inocente. Mas a inocência, como diz Deleuze, advém do caráter, por assim dizer, não ardiloso da crítica. Ela tem a ver com nos entendermos enquanto forças: a crítica não se faz a partir de regras absolutas, de verdades a serem reveladas, de uma finalidade pré-estabelecida. “A inocência é o jogo da existência, da força e da vontade. A existência afirmada e apreciada, a força não separada, a vontade não desdobrada, eis a primeira aproximação à inocência.” (DELEUZE, 1999, p. 27)

A crítica enquanto martelada tem, também, um sentido mais imediato, colado à ideia mesma de “martelo”, que Paulo Cesar de Souza, tradutor de Nietzsche, esclarece: “no subtítulo, a palavra ‘martelo’ deve ser entendida como marreta, para destroçar os ídolos, e também como diapásão, para, ao tocar as estátuas dos ídolos, comprovar que são ocios.” Importante insistir na característica do jogo de forças, na necessidade de pensar o próprio pensamento como movimento. Assim, contra qualquer leitura “literal” do martelo ou de “matar Deus” (afinal, é a tradição criticada por Nietzsche que sempre construiu a argumentação como uma batalha em que se ataca e se defende, etc, e não como uma dança), a *destruição* dos ídolos não é nenhum exercício bárbaro de negação da história. Muito ao contrário!

Os senhores me perguntam o que são todas as idiossincrasias dos filósofos?... Por exemplo, sua falta de sentido histórico, seu ódio contra a representação mesma do vir-a-ser, seu egipcismo. Eles acreditam que desistoricizar uma coisa, torná-la uma *sub specie aeterni*, construir a partir dela uma múmia, é uma forma de honrá-la. Tudo o que os filósofos tiveram nas mãos nos últimos milênios foram múmias conceituais; nada de efetivamente vital veio de suas mãos. Eles matam, eles empalham, quando adoram, esses senhores idólatras de conceitos. (NIETZSCHE, 2006, “A razão na filosofia” §1)

Do martelo ao tacape

E o que nós, seres tropicais, temos a ver com múmias? Por que nós teríamos sequer a necessidade dessa crítica? A resposta, óbvia, se-

ria: do mesmo modo que importamos as múmias, os ídolos, precisamos importar a filosofia a golpes de martelo como sua crítica. Pensar essa “importação” sob o signo da antropofagia corre o risco de reafirmar alguns lugares comuns. Dizer isso não significa negar as ressonâncias e parentescos importantes entre as metáforas digestivas, utilizadas por Nietzsche para pensar o pensamento e a cultura, em textos como *Ecce homo*, e a proposta antropófaga de Oswald. A “incorporação” das forças e virtudes do inimigo, a temporalidade própria ao cozimento e à digestão, a caracterização sensível da valoração como paladar, etc. Mas o quanto a aproximação nos ajuda a pensar a partir da especificidade da antropofagia ou, ao contrário, nos impele a “traduzir” os filosofemas, as boutades e o ensaísmo oswaldiano sob a ótica da filosofia nietzscheana? Colocar a possibilidade de se pensar uma (a partir de, *desde uma*) “filosofia antropófaga” ou uma filosofia a golpes de tacape poderia nos levar mais longe.

Essas aproximações podem, quem sabe, frutificar em termos do questionamento metafísico, em Nietzsche e na antropofagia, sobre concepções de ser (dos seres), do humano, da natureza e da linguagem. Como mostra a antropologia, e sobretudo o trabalho seminal de Eduardo Viveiros de Castro (2002), desde o ponto de vista da antropofagia (isto é, desde um ponto de vista que leva à sério nossas heranças indígenas, guerreiras, o nosso “pensar selvagem”), os esquemas conceituais e lingüísticos dos indígenas compõem uma intrincada rede que desafia radicalmente os esquemas conceituais, científicos e culturais que associamos, meio que genericamente, à “metafísica ocidental”. Uma filosofia antropófaga — ainda em continuidade com a concepção de crítica que começamos a ensaiar acima —, uma filosofia a golpes de tacape seria, em primeiro lugar, um desafio para pensar “no desvio rotativo” em que estamos a partir de uma língua “natural e neológica”:

Somos concretistas. As idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as idéias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas (*Manifesto antropófago*).

Se podemos recusar, na esteira de Nietzsche, a identificação do pensamento com qualquer tipo de “egipcismo”, ciência de mumificação e decifração/tradução de hieróglifos em ideias, podemos assumir, também, que a mestiçagem é uma condição em que linguagem e pensamento se projetam em forma hieroglífica (cinematográfica, [pós]modernista). Roteiros! A linguagem é “sem fundo”. Pensamento de pura superfície, na qual ou a partir da qual algo pode acontecer: um sintoma, um encontro, uma lembrança, uma equação, uma surpresa (“contra a cópia, pela *invenção* e pela *surpresa*” - *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*). Nisto Oswald aproxima-se de Nietzsche: pensar hieroglificamente, a linguagem fora do esquema causal, é exercitar a crítica radical ao preconceito mais arraigado da metafísica ocidental: que as pessoas, porque dizem “Eu”, fazem pulular essências fixas e causas e todo um reino de propriedades (e todo o reino da propriedade).

Segundo seu aparecimento, a linguagem pertence ao tempo da forma mais rudimentar de psicologia. Inserimo-nos em um fetichismo grosseiro quando trazemos à consciência os pressupostos fundamentais da linguagem metafísica: ou, em alemão, da *razão*. Esse fetichismo vê por toda parte agentes e ações; ele crê na vontade enquanto causa em geral; ele crê no “Eu”, no Eu enquanto Ser, no Eu enquanto Substância, e *projeta* essa crença no Eu-substância para todas as coisas. - Só a partir daí a consciência cria então o conceito “coisa”... Por toda parte, o Ser é introduzido através do pensamento, imputado como causa. Somente a partir da concepção do “Eu” segue, enquanto derivado, o conceito “Ser”... (NIETZSCHE, 2006)

Uma filosofia antropófaga a golpes de tacape afirma, antes, a “transformação permanente do Tabu [o proibido, o ateísmo e a felicidade anárquica] em totem” (“Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista”). A filosofia antropófaga enquanto filosofia crítica é a busca por um pensamento que esteja à altura do comunismo e da alegria, enquanto parte de nossas heranças indígenas.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche et la philosophie*, Paris: Quadrige/PUF, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OSWALD de Andrade. *Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias, Obras Completas vol. 6*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

RANCIÈRE, Jacques. *Aux Bords du Politique*. Paris: Folio, 2003.

RANCIÈRE, Jacques . *O Mestre Ignorante. Cinco Lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*, São Paulo: Cosacnaify, 2002.

