

congresso sofie



V Congresso Internacional da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação

"a filosofia da educação como crise e como prática"



Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação

Anais do Congresso Internacional da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação

“A Filosofia da Educação como crise e como prática”

(organização)

Lílian do Valle

Luiz Roberto Gomes

Pedro Angelo Pagni

Danilo Bantim

Marcio Francisco Oliveira

Rio de Janeiro/RJ

3 a 5.setembro.2024

Anais do Congresso Internacional da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação - “A Filosofia da Educação como crise e como prática”

Publicação Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação 2025
© SOFIE

ISBN: 978-65-987722-0-8

Organização

(organização)

Lílian do Valle

Luiz Roberto Gomes

Pedro Angelo Pagni

Danilo Bantim

Marcio Francisco Oliveira

Projeto Gráfico, Diagramação, Identidade Visual e Logotipo

Chris, The Red | The Red Studio

Diretoria Sofie Gestão 2024-2026

Presidente: Lílian do Valle (UERJ)

Vice-Presidente: Luiz Roberto Gomes (UFSCAR)

Secretário: Pedro Pagni (UNESP - Marília)

2º Secretário: Danilo Bantim Frambach (UERJ)

Tesoureiro: Maurício João Farinon (UNOESC)

2º Tesoureiro: Marcio Francisco Teixeira de Oliveira (UERJ)

Conselho Fiscal:

Evandson Paiva (UFG)

Miguel da Silva Rossetto (UPF)

Marcos Sidei Pagotto Euzebio (USP)

Conselho Fiscal Suplente:

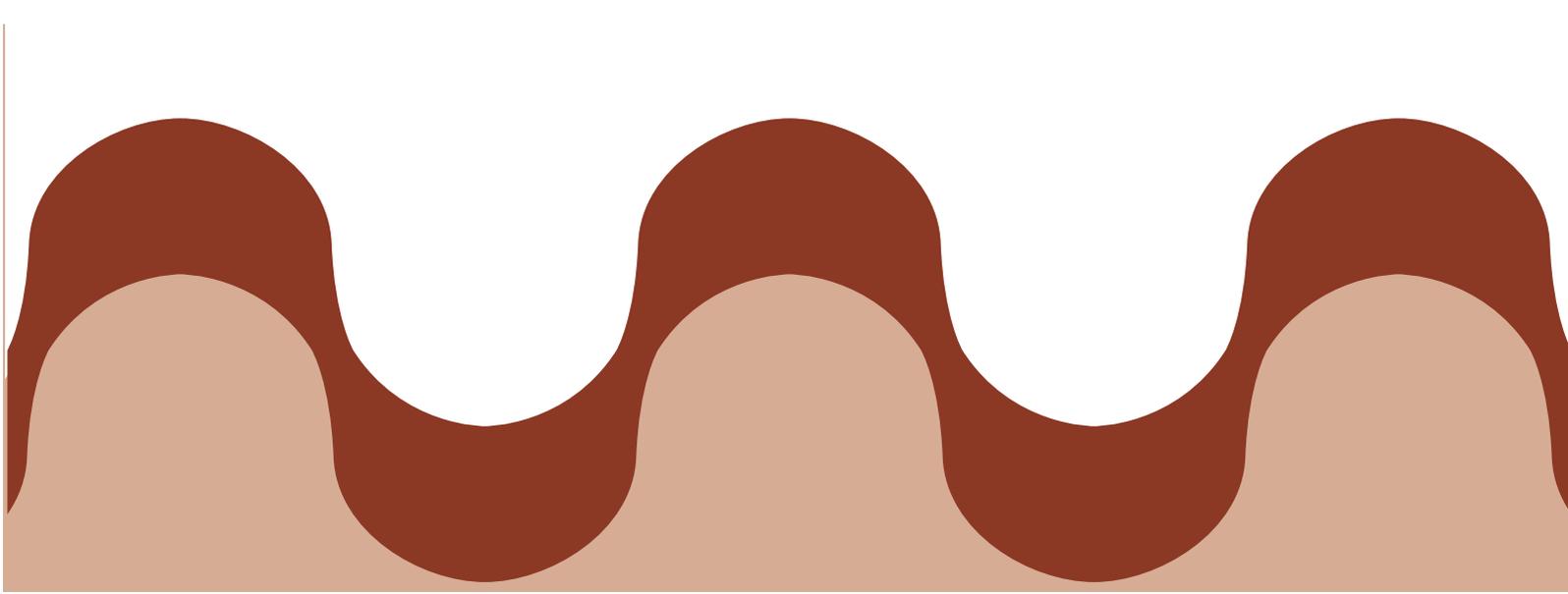
Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci (UNICAMP)

Cristiane Maria Marinho (UECE)

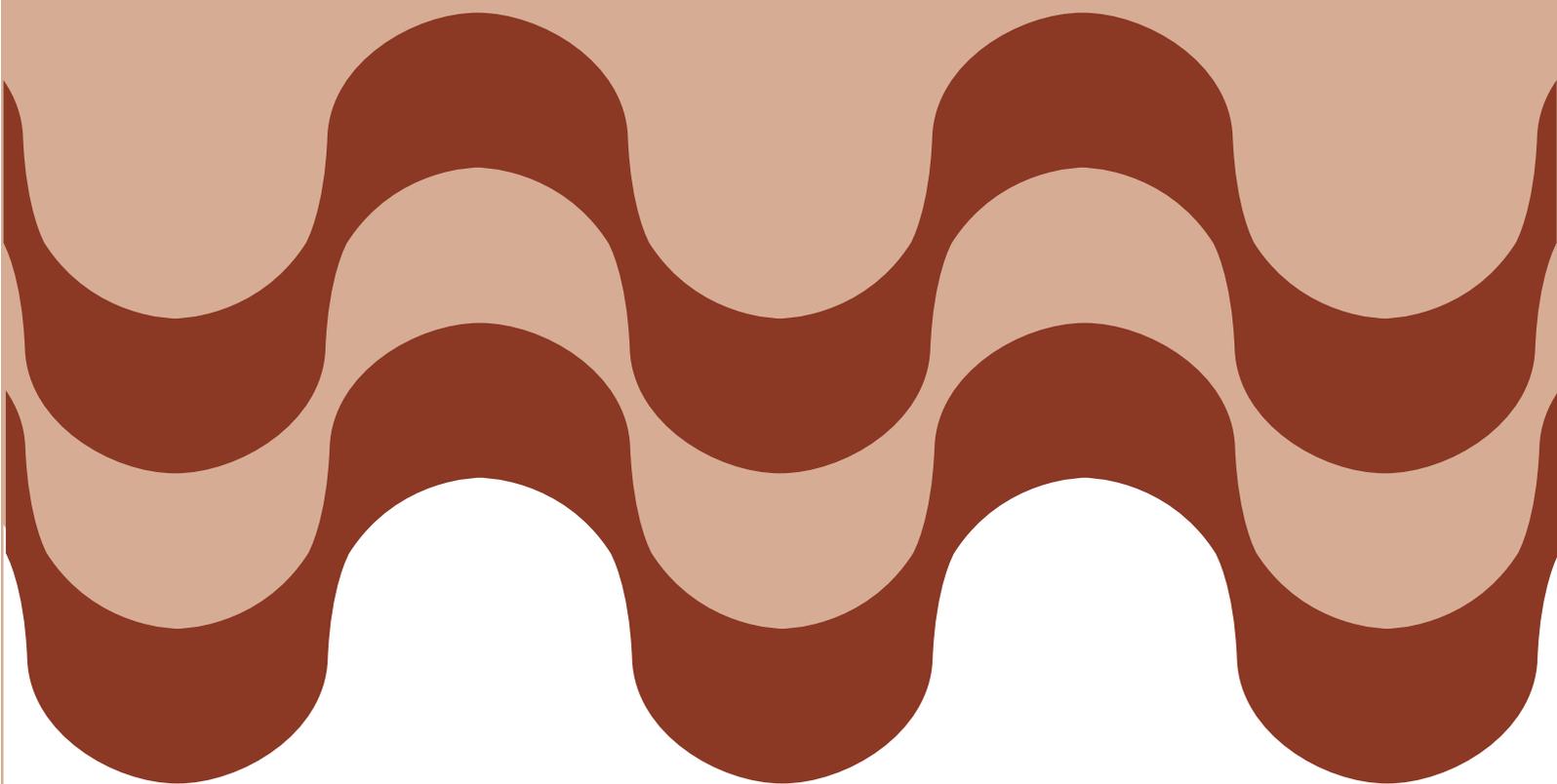
Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa (PUC-Rio)

<https://sofiefilosofia.org>

<https://congressosofie.org.br>



sumário



Apresentação	8
Impacto do evento para a área de filosofia da educação	10
Comissões	13
Eixo temático [1]	
O ensino da filosofia da educação, realidade, exigências e desafios	15
A economia de aristóteles para o ensino médio	16
A urgência de uma educação antifascista: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin	19
Amizade e formação humana	23
Didática filosófica mínima: implicações de um ateliê filosófico na formação de estudantes no ensino universitário	26
Educação filosófica em Hannah Arendt: a leitura filosófica como terapêutica em meio à crise	29
Filosofia da educação: os desafios na prática dos novos docentes na escola pública	32
Filosofia da educação e inteligência artificial: entre a resistência e a aplicação	34
Filosofia e educação na era digital: do pensamento autônomo ao pensamento automatizado	37
Formação, deformação e transformação: considerações acerca da necessária aproximação entre filosofia da educação e sindicalismo docente	40
O desafio dos “cânones” para a filosofia da educação	44
Promovendo a autonomia discente através da tertúlia dialógica: uma abordagem para o ensino de filosofia da escola regular	47
Singularidades da - e na - filosofia da educação	50
Eixo temático [2]	
Que língua fala a filosofia da educação?	53
A dimensão poética do ofício do professor	54
Música e comunicação na escola: pedagogia de Snyders sob um olhar schopenhaueriano	56
O cinema como aliado político-pedagógico do ensino de filosofia	59
Como falar ao outro?	62
Filosofia da educação como palavra compartilhada: uma ideia interpretativa do papel docente	65
Reflexões sobre estética e educação a partir do que é a literatura? de Jean-Paul Sartre	68
Considerações sobre “decisão” e “autonomia” nas novas tecnologias	71
Entre a dissimulação e o descerramento: a linguagem do design em questão	74
O caso “teresa e ramón”: uma relativização de prescrições dogmáticas sobre o ensino e a aprendizagem do sistema da escrita, à luz do pensamento de Wittgenstein e de José Mário Pires Azanha	77
(Des) encontros entre filosofia e literatura	80

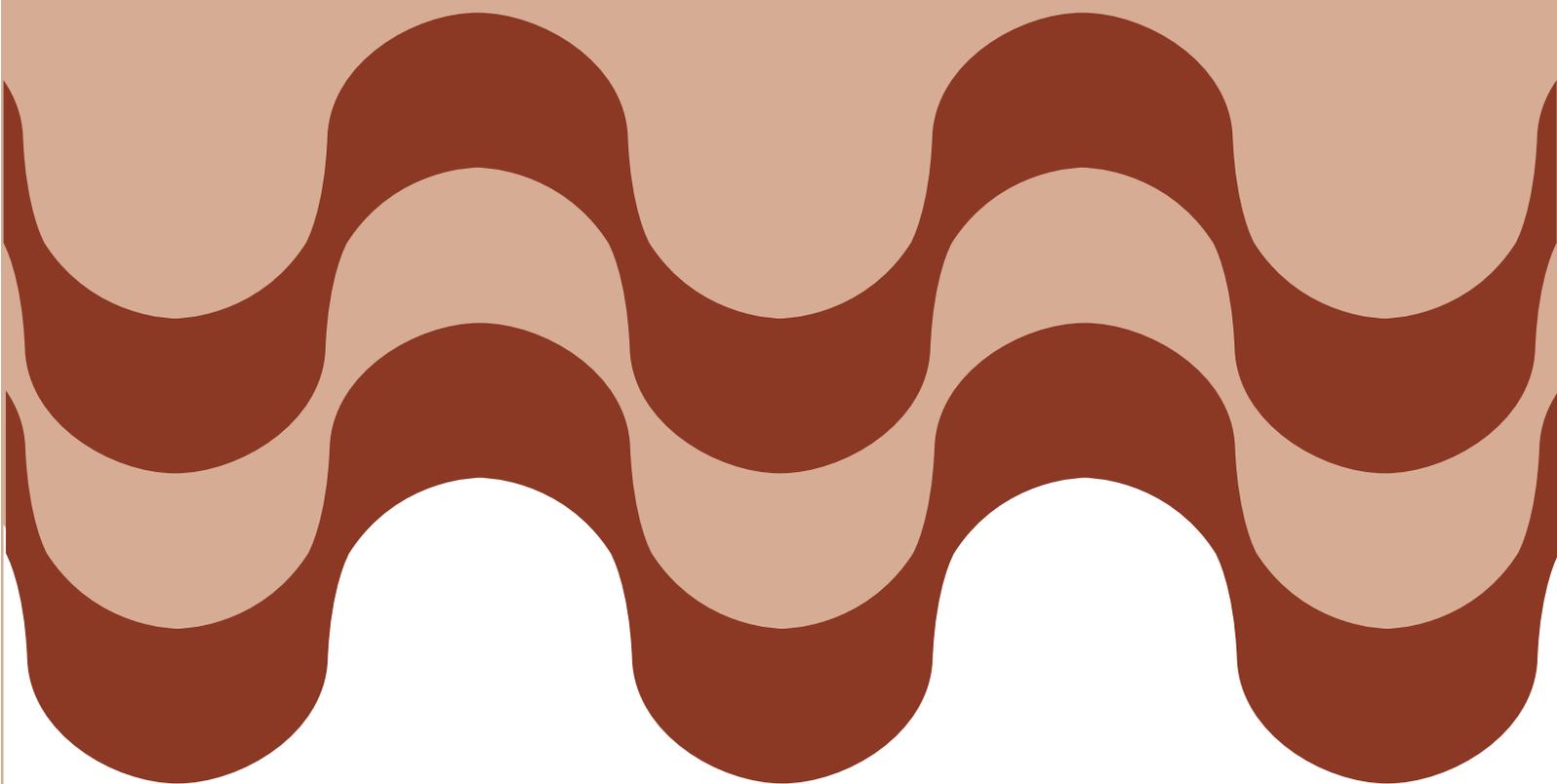
Eixo temático [3]

A pluralidade da Filosofia da educação	82
Filosofia indígena e educação: breves apontamentos	83
“Capitalismo como religião” como crítica primeira da educação	86
A velhice feminina e a dimensão formativa da experiência hermenêutica	89
Infância, democracia e educação em John Dewey	92
Análise do novo documento curricular de ensino básico da guiné-bissau: explorando a formação humana para a libertação	95
Apontamentos sobre uma herança acadêmica em filosofia: formado leitor de textos	98
As inclusões que vivo, as exclusões que vejo: fragmentos em primeira pessoa da experiência de corpos dissidentes na educação superior	101
A filosofia da educação na interface com a educação especial – uma abordagem à luz de Amartya Sen	104
Formação humana na contemporaneidade: o homem frente a crise metafísica	107
Frieza e subjetividade burguesas: sobre a condição de possibilidade de Auschwitz na filosofia de Theodor W. Adorno	110
Implicações crítico-emancipatórias da filosofia na democracia atual: elementos de uma crítica constelativa em devir	113
Por um pensamento crítico e decolonial e o perigo de uma história única na filosofia da educação	116
Ibn Al-Haytham e a fotografia: aproximações metodológicas sobre o ensino da visão	118
A educação inclusiva e o ensino de filosofia: um paradigma necessário e motivador na educação de pessoas com TEA	120
Papel da música na educação elementar do homem: uma análise do livro II das leis de Platão	122
A potência da educação, apesar de tudo	124
Natureza imêmore, ou da fratura ontológica: o esclarecimento estético-crítico acerca do vínculo sujeito-natureza	127
Entre a tradição e a modernidade: reflexões sobre a educação à luz de Hannah Arendt	129
Pode a escola oferecer hospitalidade aos estrangeiros no mundo?	132
Sobre tijolos, adobes e alguns fundamentos do ensino	135
Prática educativa e pensamento pedagógico: humanização diferença e ou pluralidade	138
Formação humana entre civilização e barbárie: a dimensão formativa do racismo brasileiro contemporâneo	141
(Des)silenciamento na filosofia com crianças: entre resistência e reprodução	143
Diálogo, filosofia e educação: entre Gadamer e Freire	146
Reflexões sobre gêneros, sexualidades e a formação humana desde Foucault: entre o poder-saber e a resistência	149
Ensino de filosofia no novo ensino médio: que dança nessa nova música?	152
O resgate das humanidades: um caminho para a democracia	155

Eixo temático [4]

O espaço político da filosofia da educação	158
Políticas educacionais, filosofia e educação infantil: a importância das perguntas na formação do pensamento investigativo das crianças	159
O discurso filosófico diante do imperativo da felicidade: alguns apontamentos foucaultianos	162
Filosofia da educação e impactos do neoliberalismo nos modos de subjetivação: narrativas de discentes de uma escola pública	165
O cidadão a serviço do capital: os dilemas do ensino de filosofia na era do capitalismo da vigilância de Shoshana Zuboff	168
Pensar a filosofia da educação como crise e como prática	171
Dimensões totalitárias e ditatoriais do estado: notas político-psicanalíticas sobre o bolsonarismo	174
A produção do adoecimento e da saúde nas escolas	177
A experiência-infância: Walter Benjamin e a memória enquanto ato formativo	180
Conscientização e resistência: abordagens de paulo freire e Theodor W. Adorno para uma educação política	183
Da psicologia da educação à filosofia da educação: suprassumindo a crítica	186
Educação e fascismo: por uma educação política e emancipadora	189
Parresia na formação continuada de professores? Desafios e potencialidades diante do neoliberalismo na educação	192
As possibilidades da educação moral como combate ao adoecimento psíquico neoliberal	195
O neoliberalismo como governo do sofrimento escolar	198
Filosofia como autorreflexão crítica do espaço político educacional	201
O projeto reacionário de educação no Brasil: uma análise sob a perspectiva da teoria crítica	203
O labirinto da BNCC e a filosofia: os aportes da educação filosófica no ensino médio para uma formação à prova de “fake news”	206
Educação, rituais e a restauração das condições para a vida política	209
Entre crises, disputas e defesas: uma reflexão filosófica sobre a escola pública brasileira – explorações iniciais	212
A crise na educação como uma crise de responsabilidade: reflexões a partir do pensamento de Hannah Arendt	215

apresentação



A temática escolhida para o V Congresso da Sociedade Brasileira de Filosofia – *A filosofia da educação como crise e como prática* – retrata uma dupla preocupação que acompanha a própria história da Sociedade: a primeira delas, relativa à importância e ao espaço atribuídos à Filosofia no seio das construções teóricas sobre educação e, sobretudo, da formação de professores; e a segunda, que diz respeito ao compromisso, como diz o título, com a prática da educação, o que significa buscar aí e não apenas na exegese acadêmica, os questionamentos e temas, e também buscar cada vez mais trazer professores de todos os níveis para os diálogos da Sociedade.

A primeira questão nos vem já da criação de um grupo de trabalho de Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped). Então, o recém-criado GT atraía, para nossa surpresa, interesses os mais variados, testemunhando os caminhos bissextos que percorreu a filosofia em nosso país: recebíamos trabalhos sobre metodologia científica, sobre educação física (sic), sobre sociologia e, sobretudo, sobre história da educação, para citar apenas os mais recorrentes. É claro que, já à época, os trabalhos de M. Foucault nos mostravam como a história podia ser brilhantemente investida pela reflexão filosófica; mas ainda era insuficientemente explorada a contribuição de autores como Merleau-Ponty e outros sobre a corporeidade, e mal divulgados ainda os pensamentos propriamente disruptivos sobre ciência e sociedade de, por exemplo, Bruno Latour...

Sem dúvida, a Filosofia, onde ela é levada verdadeiramente a sério, não convive bem com fronteiras. Sua vocação é o diálogo pluri-, inter-, multi-, interdisciplinar. Mas isso não autoriza, longe de lá, a simples confusão de linguagens e métodos, a desobrigação de qualquer rigor, o amadorismo sob pretexto de democratização do saber e de crítica à disciplinaridade. Há uma distância entre o gesto político de Gramsci ao dizer que “todos somos filósofos” e aquele que pensa poder citar em texto acadêmico um autor que conhece apenas da orelha de um livro. Há uma ética acadêmica a ser respeitada. Há uma área a ser defendida, não como monopólio, mas pelas exigências de dedicação, de estudo sistemático e rigoroso. É esta a crise da Filosofia da educação: que não faz mais do que repercutir a crise da Educação, do esvaziamento da aliança que a educação pública deve fazer com a qualidade da formação que oferece, e sem a qual não há de fato democratização possível.

E é este o ponto em que incide a segunda questão: o entendimento de que o saber só existe como força de vida e de invenção do novo se é comum, ou como diziam os antigos, *logos xunos*. Mas é próprio, infelizmente, da história tal como a conhecemos as clivagens que tornam a noção de *xunos*, de comum, a grande farsa das sociedades. O papel da Filosofia digna desse nome é, pois, criticar aquilo que impede a estagnação da vida, a morte do movimento, a defesa irresoluta e suicida do status quo. Antiga, a questão é, portanto, a cada vez atual: quando foi que o filósofo deixou as ruas para ganhar os palácios, os prédios das universidades? O que ele fez do legado que lhe foi confiado? Como vai prestar contas do que não lhe pertence, mas já nasceu de domínio público?

Ora, a separação é antiga. Pergunte-se ao professor de escola básica qual sua relação com a filosofia, e como ela o ajuda em seus impasse cotidianos. Deveríamos estar juntos desde sua formação mas, sobretudo, em sua prática. Se não, para que existimos como Sociedade?

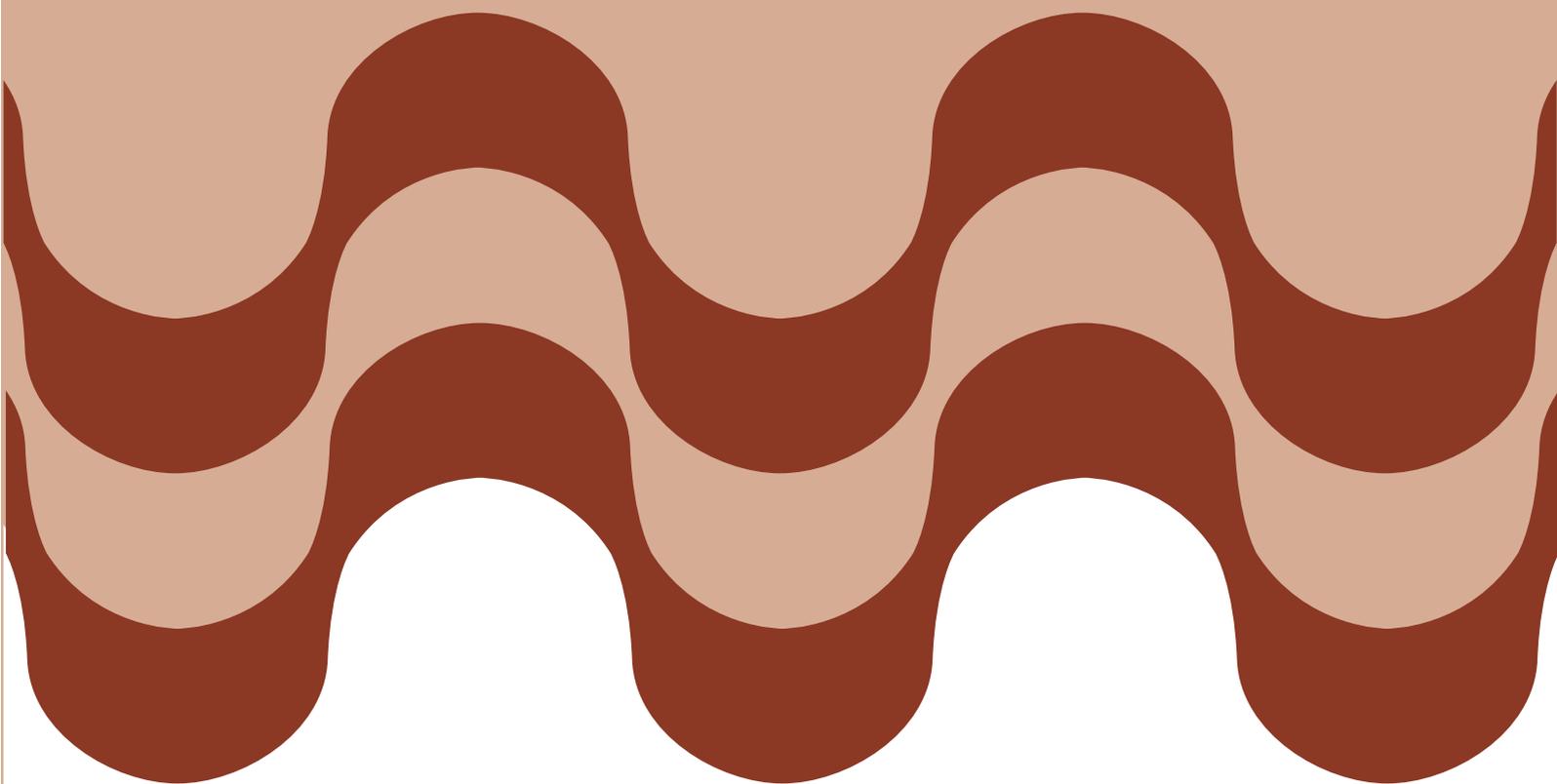
Se os textos apresentados ajudam a pensar estas questões, nosso Congresso foi de fato um sucesso. Se não, vamos prosseguir buscando refletir sobre os caminhos a seguir. Não nos faltam entusiasmo nem determinação!

Sofie, maio de 2025

Lílian do Valle

Pedro Pagni

Impacto do evento para a área de filosofia da educação



Muitas são as temáticas que interessam à reflexão filosófica sobre a formação humana, mas acreditamos que é chegado o momento de elegermos, como eixo central que orienta e dá sentido a todas essas tematizações, a discussão sobre a própria área da Filosofia da Educação e o lugar que lhe é hoje reservado não só no seio dos estudos sobre a educação, mas igualmente das iniciativas e investimentos que se dirigem para esta área. Entendemos que recaem sobre a Filosofia da educação as sobras de uma pesada reputação, ligada ao dogmatismo de índole metafísica que, no passado, estava associado à prática doutrinária que coube ao ensino da filosofia. Constatamos também, com grata satisfação, a forma como as humanidades, e a área da educação entre elas, passaram a encontrar no esforço crítico que a filosofia contemporânea empreendeu e continua a empreender os instrumentos privilegiados para a tarefa de desconstrução dos preconceitos, de luta contra a desigualdade e a injustiça social. Este enorme sucesso contemporâneo da filosofia correspondeu, entretanto, ao desaparecimento, sobretudo no continente norte-americano, mas não apenas aí, dos departamentos dedicados à filosofia. A consequência mais direta desse fenômeno, além da presença de filósofos em diferentes departamentos das humanidades, foi o desaparecimento das disciplinas especificamente voltadas para a Filosofia da educação, nos cursos de Pedagogia. No cenário atual brasileiro, a área de filosofia da educação, que em um passado recente ocupou um lugar de destaque na constituição dos fundamentos da educação, tanto nos programas de formação de professores dos cursos de licenciatura, como também nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação, hoje se situa à margem das questões mais relevantes. Assume-se, assim, talvez, que «todos somos filósofos», o que sem dúvida, se não é uma verdade, poderia se constituir em todo um programa de política educacional... Mas ocorre que o recurso improvisado e nem sempre sistemático aos autores de obras filosóficas acaba por trazer consequências menos favoráveis do que poderia parecer em um primeiro momento. O aligeiramento da reflexão sobre a educação pode, neste sentido, ser deduzido da ausência de um trabalho minucioso de estudo, crítica e de comentário das obras em voga, ou que deveriam ser conhecidas pela área. Em razão das novas interrogações trazidas pela ampliação das tecnologias da informação e comunicação e pelo avanço da inteligência artificial, parece extremamente importante que se redobrem o rigor e a atenção às bases conceituais e teóricas que servem às nossas análises e práticas. Cabe a nós, da Filosofia da educação, garantir para a área a visibilidade e o interesse que ela merece, pela força instrumental do aparato analítico que lhe assegura o patrimônio do pensamento em ação, por sua capacidade crítica, pela enorme diversidade de perspectivas e abordagens que hoje acolhe e faz frutificar. Uma área decerto aberta à pluralidade de questões e desafios com que se enfrenta a formação humana na atualidade – e que constituem a razão primeira de sua atividade – mas que busca, por meio do estudo sistemático das temáticas e autores, contribuir para o aprofundamento e a constante renovação do pensamento da educação. Crítica e criação são as forças que nos permitem ir além dos limites da simples denúncia e dos perigos da reiteração. Pensar o espaço político da Filosofia da educação parece ser hoje, enfim, uma urgência, não só para nossa disciplina, mas para toda a área da educação e para a prática da formação humana. Por isso, propomos como título do V Congresso da Sofie:

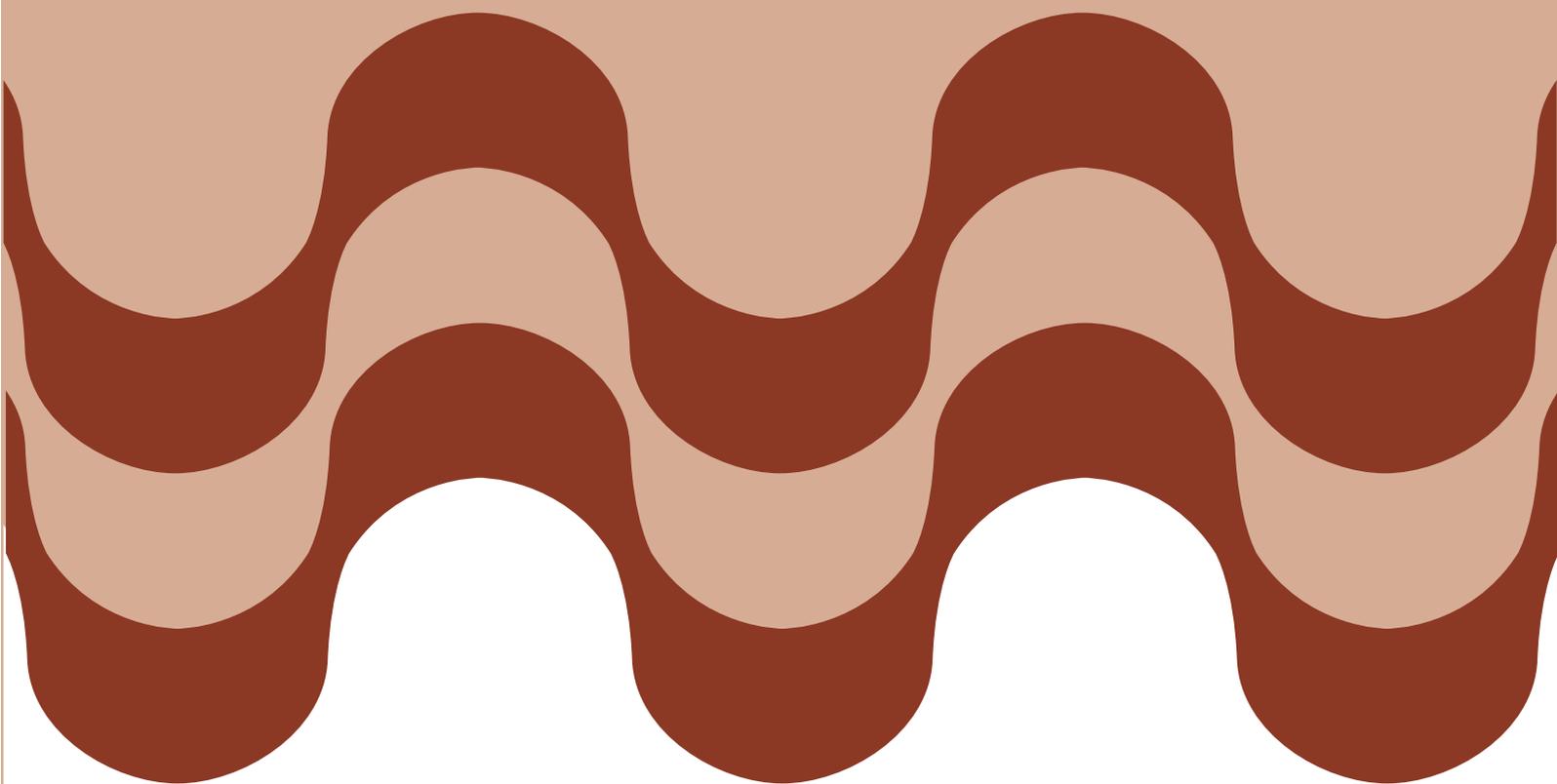
A Filosofia da Educação como crise e como prática.

Tema de sonhos e idealizações, e de prognósticos triunfalistas ou catastróficos que alimentaram as fantasias sociais dos séculos precedentes, o novo milênio começou, contudo, sob o impulso das profundas transformações que haviam marcado os séculos anteriores em termos de desenvolvimento técnico-científico, de questionamento dos valores tradicionais e de introdução de novos hábitos e atitudes, num processo agora sem dúvida acelerado em virtude das inauditas condições de difusão e circulação de informações, de bens materiais e culturais, de todo tipo de comunicação com que passou a contar o mundo. Se a metáfora do «encurtamento das distâncias» não ilustra forçosamente uma aproximação dos povos, ela ao menos indica com clareza que para o bem tanto quanto para o mal é sob a égide da diversidade que a atualidade se constrói. Eis porque a noção de multiverso, intuída por Anaximandro, N. de Cues e Bruno e teorizada pela mecânica quântica e pela cosmologia a partir do século XX acaba por inspirar o uso corrente do termo no campo das humanas, onde designa a já inofismável coexistência de modos de ser individuais e coletivos que desafiam as imagens de unidade tão longa e, por vezes, impiedosamente construídas pela tradição ocidental, e isso a despeito das profundas desigualdades que acompanham a história. Paralelamente a isso, o primeiro quartel

do novo milênio traz igualmente consigo a recrudescência igualmente irrefutável da crise em nosso habitat natural, manifestada por mudanças climáticas incontroláveis, pela emergência de pandemias, por desastres ambientais e escassez de recursos que levam a novos fluxos migratórios e obrigam a novos comportamentos. Também aqui, os sentimentos de fragilidade e de insegurança tornam-se um quinhão comum, implantando-se ali onde, justamente, o progresso civilizatório se apresentava como fortaleza de conforto e segurança, favorecendo extremismos e novas formas e xenofobia e preconceito. Tudo isto obriga à reflexão. E se o diagnóstico de colapso das instituições sociais de base – família, religião, habitat, escola, trabalho – tão comum no fim do século passado, talvez deva ser reavaliado, em virtude da complexidade dos movimentos de reação às mudanças, nem por isso é hoje menos importante que se possa multiplicar os procedimentos e meios pelos quais se busca elucidar os impasses da atualidade, em vista da deliberação dos destinos comuns da coletividade. Há, porém, que considerar que pelo menos duas grandes instituições forjadas na Modernidade – justamente aquelas responsáveis pelo que Kant denominava «as mais difíceis descobertas humanas»: a «arte de governar os homens e a arte de educá-los» sejam as mais abaladas pelo processo de contínuo desinvestimento social. Do ponto de vista político, a crise da representação que estiola partidos e desarranja a estabilidade da organização política instituída é um fenômeno mundial, para o qual, apesar das inúmeras análises, nenhuma resposta válida parece ter sido produzida. No que respeita ao problema da formação humana, para o qual a Modernidade ofereceu uma solução inédita, que não é senão a outra face do aparato político então instituído: a escola pública, que passou a modelo central para a prática da educação. Costuma-se associar os impasses com que tem hoje que se haver à introdução das novas tecnologias de comunicação e informação, que teriam rompido com o monopólio da escola: mas isso só diz respeito à sua função de transmissão de conteúdos, de fato superestimada pela Modernidade. Resta, contudo, a tarefa mais nobre, que é a de preparar as novas gerações para os desafios que serão os seus, em um mundo entendido como marcado pela coexistência da pluralidade, pela precariedade e pela instabilidades que definem a existência humana.

Além disso, A área de Filosofia e, conseqüentemente, de Filosofia da Educação têm, por sua própria índole, a exigência de, mais do que multidisciplinaridade, de permanente prática de interdisciplinaridade. Do ponto de vista epistemológico, a interdisciplinaridade se oferece como procedimento tornado indispensável face à complexidade da realidade social e humana e à fragmentação do conhecimento que lhe é correlato. Repare-se, todavia, que não se está aludindo à noção da Filosofia da Educação como uma espécie de superdisciplina que, englobando as diferentes tradições disciplinares, as recupere em uma unidade ideal, como pôde ser o caso anteriormente: tal recurso, além de sedimentar de forma bastante artificial e abrupta um conhecimento que é forçado, por sua própria natureza, a permanecer dinâmico, não faria mais do que protelar os problemas atualmente encontrados, na medida em que daria necessariamente lugar a um novo campo disciplinar. Dessa forma, por mais útil que possa por vezes se revelar, importa menos a justaposição dos avanços obtidos pelas diferentes disciplinas envolvidas, do que a aquisição de uma atitude investigativa caracterizada pela exigência de questionamento permanente dos limites conceituais e teóricos com que é chamada a trabalhar e premida pela necessidade de fazerem interpenetrar-se interrogações e práticas conceituais que constituem os saberes instituídos e, sobretudo, suas fronteiras. Mais ainda, do ponto de vista teórico, a interdisciplinaridade, tal como é definida no interior da Sofie e posta em prática no V Congresso, atende justamente à necessidade de crítica a essa concepção de construção do conhecimento que, sobrevalorizando a complementaridade que resulta da adjunção de perspectivas teóricas díspares, acaba por oferecer sobrevida ao mito da neutralidade do saber, mascarando os conflitos e contradições constitutivos da atividade teórica. Longe de pretender desfazer o embate de sentidos e concepções produzidos para a realidade social e humana em uma configuração única, acredita-se que o confronto dos diferentes pontos de vista, projetos e interesses teórico-práticos fornece acuidade e dinamismo ao processo de construção do conhecimento, produzindo, para além de sínteses provisórias advindas de negociações tornadas possíveis, um rigor renovado, oriundo da ênfase no caráter deliberativo do saber sobre a sociedade e o humano. No V Congresso, entre as áreas chamadas a dialogar com aquelas que definem as diferentes subáreas da Filosofia e da Educação, devem-se citar a a História, os Estudos Comparativos, as Ciências Sociais, a Linguística, as Artes, a Ciência Política.

Comissões



comissão organizadora geral

Profa. Lilian do Valle – UERJ (coordenadora geral e responsável pelo projeto)
Prof. Sílvio D. O. Gallo – Unicamp
Prof. Pedro A. Pagni – Unesp
Prof. Luiz R. Gomes – UFScar
Profa. Nadja Hermann – PUC-RGS
Prof. Ralph I. Bannell – PUC-Rio
Prof. Antonio Joaquim Severino – USP

comissão organizadora da SOFIE

Profa. Cristiane Gottschalk – USP
Profa. Lílian do Valle – UERJ
Prof. Maurício Farinon – UNOESC
Prof. Luís Carlos Ferreira dos Santos – UEFS
Prof. Evandson Paiva – UFG
Prof. Thiago Dantas – UERJ
Prof. Márcio Francisco – UERJ
Prof. Danilo Bantim – UERJ

comissão organizadora local

Prof. Thiago Dantas – UERJ
Prof. Márcio Francisco – UERJ
Prof. Danilo Bantim – UERJ

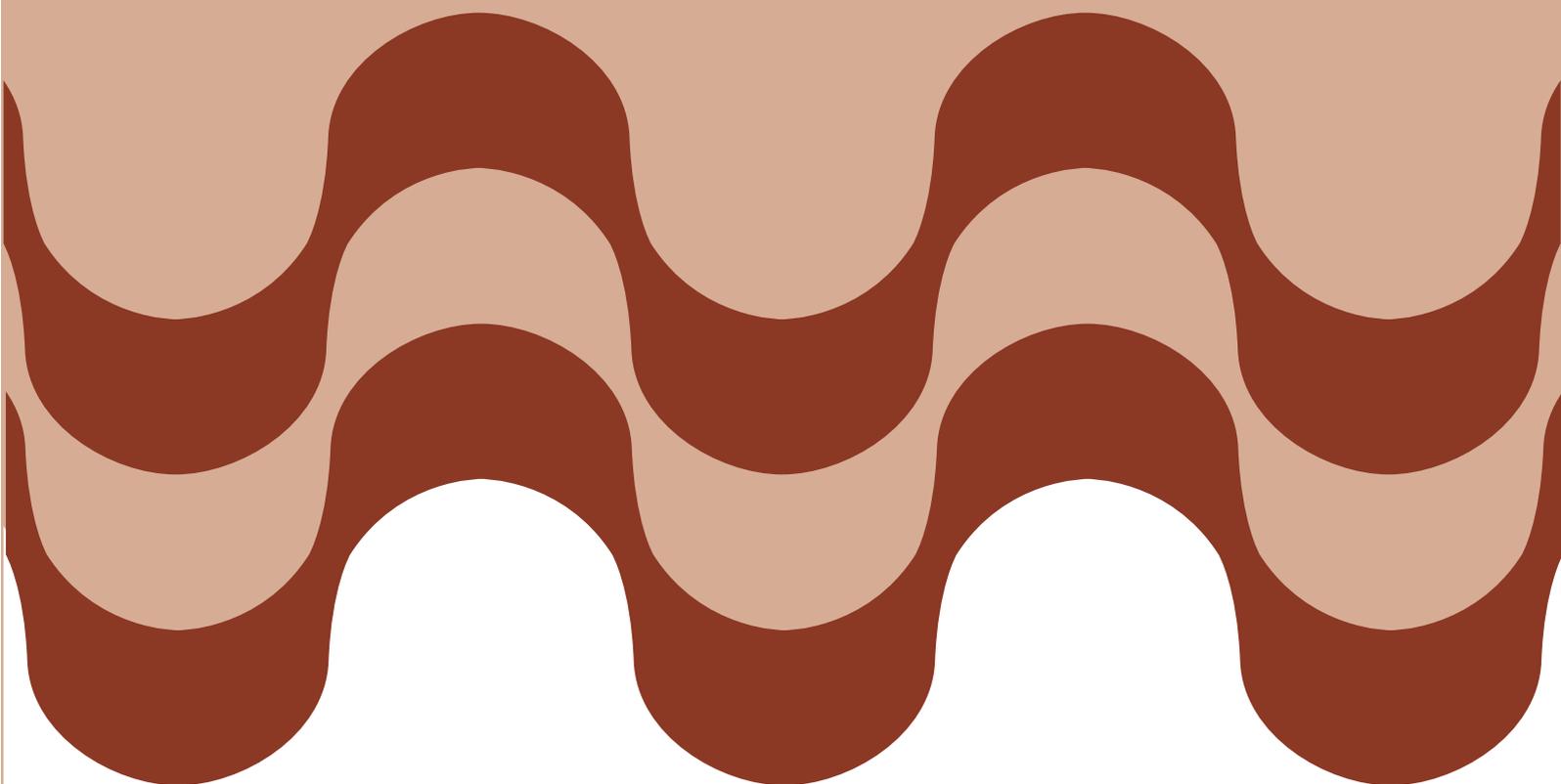
comissão científica

Prof. Antonio Joaquim Severino – USP
Prof. Alexandre Simão de Freitas – UFPE
Prof. Bruno Pucci – UNIMEP
Profa. Cristiane Gottschalk – USP
Profa. Leoni Maria Padilha Henning – UEL
Profa. Lilian do Valle – UERJ
Profa. Nadja Hermann – PUC-RGS
Prof. Luiz R. Gomes – UFScar
Prof. Pedro A. Pagni – Unesp
Prof. Sílvio D. O. Gallo – Unicamp
Prof. Ralph I. Bannell – PUC-Rio
Prof. Danilo Bantim – UERJ
Prof. Luís Carlos Ferreira dos Santos – UEFS
Prof. Thiago Dantas – UERJ
Prof. Maurício Farinon – UNOESC
Prof. Márcio Francisco – UERJ

eixo temático [1]

O ensino da Filosofia da Educação, realidade, exigências e desafios

Mais, talvez, do que outras, a disciplina de Filosofia da educação abre um vasto campo de possibilidades para sua atuação. Desde que superou seu apreço por compêndios e pelos panteões filosóficos desfiados cronologicamente, a liberdade de que dispõe seu ensino é, talvez, uma das características mais atraentes - e também mais exigentes - da disciplina. O que praticam os docentes de Filosofia da educação em seus cursos? Com que autores trabalham? Que dificuldades enfrentam, que métodos adotam? Este eixo pretende ser um espaço de troca de experiências, de análise e de crítica da subárea.



A ECONOMIA DE ARISTÓTELES PARA O ENSINO MÉDIO

Cristina de Souza Agostini

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Daniela Batista Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Lucas Mateus Barreiro Goes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A comunicação apresentará um dos projetos desenvolvidos pelo grupo de licenciandos em Filosofia da UFMS, no contexto do Programa de Residência Pedagógica- Subprojeto Filosofia, sob a orientação da professora Cristina de Souza Agostini, cujo tema fora a economia aristotélica. Por meio de oficinas de leitura da *Política*, de Aristóteles, da visita ao Museu de Arqueologia (MuArq-UFMS) e da capacitação proporcionada pelo professor de história antiga e especialista em numismática romana Carlos Eduardo da Costa Campos, os licenciandos promoveram tanto atividades, quanto desenvolveram materiais para os alunos de ensino médio e, com isso, articularam questões da filosofia antiga à atualidade das circunstâncias de vivência dos adolescentes participantes de nossas intervenções.

Os conceitos aristotélicos de família, troca, moeda, juros, monopólio e usura foram discutidos no ensino básico por meio de aulas, materiais didáticos (desenvolvidos pelos licenciandos) e dinâmicas que possibilitaram, tanto aos futuros professores de filosofia quanto aos estudantes do ensino básico, o aprofundamento em textos e conceitos filosóficos da Antiguidade Grega que se mostram presentes na realidade de, praticamente, todos os brasileiros.

Aristóteles, em seu livro I da *Política*, destaca a origem e a importância da moeda no desenvolvimento da sociedade humana. Ele explica que, inicialmente, as trocas eram realizadas por meio do escambo direto, o que se tornava complicado com o aumento da complexidade das comunidades e da variedade de bens. Para resolver esses desafios, a moeda surgiu como uma invenção necessária para facilitar as trocas entre pessoas à medida que as comunidades se expandem e tornam-se mais complexas. A partir desse recorte, buscou-se a reflexão por meio dos conceitos apresentados por Aristóteles a respeito da natureza da moeda, dado que o filósofo discorre sobre a finalidade das coisas para o ser humano e os seus modos de uso, esclarecendo que a moeda quando não utilizada para facilitar o processo de troca (seu propósito devido), assume o uso que não é de sua natureza.

Após a invenção da moeda, a técnica de adquirir bens tornou-se mais sofisticada, com o método de troca visando obter mais riquezas e mais lucro. Aristóteles menciona os juros, destacando que eles representam ganhos e lucros obtidos a partir do próprio dinheiro, e não da finalidade original para a qual o dinheiro foi criado. Nesse processo, o uso e a valorização das coisas foram corrompidos, resultando no acúmulo de bens. A moeda, como uma abstração da troca, apresenta situações mais complexas para serem analisadas. Aristóteles concebe que a arte de adquirir bens de forma ilimitada aliada ao desejo humano de aumentar a riqueza geram problemas para o alcance da vida feliz, pois esta está atrelada à prática das virtudes e, todavia, a intemperança, liberalidade e avareza são vícios intrínsecos à busca monetária desenfreada. Por conseguinte, o estagirita considera que a troca que visa apenas o lucro e o acúmulo de bens é antinatural. Enquanto os juros aumentam por meio de diferentes modos de aquisição de riquezas, como o monopólio, as demais relações comerciais foram se aprimorando ao longo do tempo, resultando na abstração convencionalizada do dinheiro e do valor das coisas.

Com efeito, uma das questões discutidas na escola, cujo mote fora o conceito aristotélico de juro é a que segue: “Como atribuímos valores às coisas?”. E, desse modo, constituiu-se o planejamento para fundamentar a discussão sobre a moeda, na Política aristotélica, com dinâmicas pensadas de acordo com a intenção de oferecer uma maior compreensão aos alunos e prepará-los para o evento final “Um dia no museu”, oferecido pelo Prof. Carlos Eduardo da Costa Campos (Atrivm/UFMS). Nesse sentido, dispendo da filosofia de Aristóteles sobre as moedas e suas facilidades, elaboraram-se dinâmicas com os alunos da escola CEEP Hércules Maymone, nas duas semanas que antecederam o momento final, com a exposição “Um dia no museu”. Com as dinâmicas, pretendeu-se explicitar aos alunos a funcionalidade da moeda e discutir, na contemporaneidade, sua forma de desenvolvimento, bem como a subjetividade que permeia o significado do valor.

Inicialmente, na primeira semana, foi realizada uma exposição aos alunos sobre o livro I da obra Política, de Aristóteles, com o foco na apresentação da formação do oikos como unidade fundamental do estado, além do surgimento da moeda com o fim de solucionar os problemas do escambo e, todavia, a corrupção provocada pelo uso antinatural do dinheiro. Posteriormente, à explanação realizada pelos residentes, fora promovida uma atividade educacional lúdica da temática da economia em Aristóteles. Assim, as salas foram divididas em 4 grupos de alunos, em que cada grupo representaria uma casa, e esta seria representada por um(a) líder na atividade subsequente. Em seguida, os residentes realizaram com os alunos um Quiz filosófico, com perguntas relacionadas à discussão articulada pelos residentes acerca da economia, em Aristóteles. Cada pergunta possuía um valor e o grupo com mais acertos ganharia mais dinheiro, representado por cédulas nomeadas “herculanos”. Finalizado o quiz filosófico, ao cabo da primeira semana de atividades, foi verificada a compreensão da temática por parte dos alunos, tendo em vista o preparo para a semana posterior, em que colocaram em prática os ensinamentos relativos ao bem viver de uma comunidade e a boa gestão econômica, conforme Aristóteles.

Na semana seguinte, em continuidade com as gincanas, os grupos se re-associaram nas suas respectivas “casas” e, em um envelope, lhes foram distribuídos tanto os “herculanos” relativos ao número de acertos do Quiz filosófico, bem como as representações de bens materiais. O procedimento da gincana da segunda semana consistiu na distribuição de herculanos e bens às famílias, de modo que esses bens eram “incompletos” ou pares faltantes, além de também terem sido distribuídas “virtudes” em meio aos bens materiais. Cada uma das casas deveria realizar trocas com as demais, sendo possível utilizar os herculanos para comprar bens. Com o intuito de apresentar na prática a boa gestão econômica, a necessidade de comunhão na comunidade e os bens necessários à boa vida, os alunos participaram ativamente da gincana, de modo a associarem entre si todas as casas, formando uma comunidade onde todos teriam os bens necessários, e participariam do bem viver.

Portanto, em nossa exposição, iremos explicitar de que modo desenvolvemos alguns excertos da economia aristotélica em sala de aula, como motor propedêutico para a criação de materiais didáticos que foram utilizados pelos alunos na escola em que atuamos. Nesse sentido, buscaremos detalhar como ocorreu o processo da escolha temática, a definição dos materiais, a divisão de trabalho para sua confecção, a definição das dinâmicas para a aplicabilidade e a recepção pela comunidade escolar. Com efeito, por meio da atualização da filosofia grega clássica para a realidade brasileira, cuja vulnerabilidade e o endividamento atingem inúmeras famílias, pudemos despertar o interesse de adolescentes para a discussão dos problemas de sua própria existência que, em muitos casos, é envolvida por desestruturação familiar, esquemas de pirâmide e agiotagem. Desse modo, Aristóteles mostrou-se vivo como modelo filosófico de uma incansável investigação acerca da agência humana.

Palavras-chave: agiotagem, felicidade, lucro, moeda, trocas.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Ethica Nichomachea I 13-III-8*. Tradução, notas e comentários de Marco Zingano. São Paulo: Odysseus, 2008. 223p.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Vinícius Chichurra. Petrópolis: Ed. Vozes, 2022.

ARISTOTELIS. **Politica**. Edited by W.D. Ross. New York, Cambridge University Press, 1957.

VERGNIÈRES, Solange. **Ética e Política em Aristóteles**. Physis, ethos, nomos. Tradução: Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1998.

ZINGANO, Marco. **Estudos de Ética Antiga**. 2. Ed. São Paulo: Discurso editorial/Paulus, 2007. 604p.

A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIFASCISTA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE WALTER BENJAMIN

Márcio Jarek

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Walter Benjamin e sua “visão a contrapelo”

Para aqueles que não estão familiarizados com o pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), é importante mencionar uma passagem célebre de uma de suas obras mais conhecidas, as teses “Sobre o conceito de história”. Nessa passagem, Benjamin (2012, p. 245) nos convoca a considerar “a tarefa de escovar a história à contrapelo” como tarefa essencial para evitar que desenvolvamos a empatia (como uma espécie de amor apático) com o que ele chama de “cortejo triunfal” da história, uma “versão oficial” cheia de lacunas, que é apresentada pelas classes dominantes. Essa convocação nos desafia a examinar de forma crítica todos os aspectos da história, abrangendo desde a economia até a política, do direito à religião, das ciências até as artes. Em nosso caso, essencialmente, essa convocação nos mobiliza a “pensar a educação à contrapelo”.

Seguindo nesse sentido, de “pensar a contrapelo”, o objetivo deste trabalho é o de refletir detidamente sobre alguns aspectos da educação atual que podem ser reorganizados, com o propósito de promover formas educativas que enfrentem as crescentes manifestações de fenômenos que podem ser considerados fascistas devido à sua natureza perigosamente autoritária, antidemocrática, manipuladora e intolerante. Para tanto, nos valeremos de elementos teórico-práticos presentes na obra de Benjamin que oferecem uma abordagem singular para refletirmos sobre amplos aspectos da cultura e da sociedade, propondo sempre esse “contrapelo” em relação as narrativas e perspectivas convencionais. Essa visão alternativa é impregnada pelo sentimento de urgência e de emergência - que permeia os escritos de Benjamin - e que derivam, sobretudo, de sua experiência pessoal nos períodos mais sombrios do regime nazifascista.

Formas educativas antifascistas

Com auxílio do trabalho do pesquisador estadunidense Tyson Lewis (2020) podemos compreender que as diversas práticas experienciadas, analisadas e descritas por Benjamin (2002) em boa parte de sua obra – tais como a descrição de suas perambulações/flanagens pelas cidades, a análise e ou escrita de trabalhos para contação de histórias para crianças, sejam tradicionais ou para transmissões radiofônicas, a análise e a criação de peças para performances no teatro e no cinema, a avaliação de exposições e montagens fotográficas, o estudo e a resenha de livros e cartilhas infantis, a coleção de itens diversos, o encanto e a escrita sobre os jogos, as brincadeiras e as adivinhações infantis – consistem em fundamentais formas educativas (educational forms - traduzido/adaptado para o inglês a partir da noção alemã de Bildung, relativo a “formação”, “dar forma” - Bild) (Cf. LEWIS, 2020, p.20).

Cada uma dessas formas educativas, esclarece Lewis (2020, p.18), “oferece um potencial alquímico (em vez da noção de ‘potencial de desenvolvimento’) para a mudança/mutação na cisão que ocorre entre pensamentos, corpos e sensações e o modo como eles se relacionam”. Lewis ressalta ainda que o sistema político-econômico-cultural, repleto apenas de superficiais “vivências de choque” (Schockerlebnis), produz as condições ideais para o desenvolvimento do fascismo ao gerar, em massa, o anesesiamento dos sentidos e o embotamento da percepção e das capacidades críticas. Assim, o potencial antifascista das “formas educativas” de Benjamin estaria em criar um “alter-choque” educacional, um outro tipo de choque que, mesmo enquanto vivências (Erlebnis), colocaria os sujeitos em posição de despertar e em confronto perceptivo-cognitivo com o sistema, desorganizando-o e desfamiliarizando-o. Esse “outro choque” abriria as capacidades perceptíveis dos indivíduos à diferença e a possibilidade de outras experiências formativas (enquanto Erfahrung) mais críticas/criativas, plurais e enriquecedoras.

Essas variadas formas educativas devem ser organizadas de maneira a escapar dos ditames instrumentais do sistema político-econômico-cultural atual. Podem ser estruturadas em configurações temporais e contextuais específicas, relacionando elementos que não possuem conexões preexistentes necessárias (diferente da ideia sequencial, etapista e principialista de “grade curricular” ou “base curricular”), preservando, assim, um potencial para “iluminar momentos históricos” presentes diante da ameaça neofascista. Essa organização curricular especial das formas educativas só pode ocorrer de maneira constelacional.

Virada constelacional do currículo

Quando comparamos o conceito de constelação na astronomia com algumas interpretações populares difundidas amplamente pela mídia e pelas redes sociais atuais – que frequentemente utilizam o termo como metáfora para práticas pseudocientíficas terapêuticas –, percebemos uma diferença profunda de significados. Walter Benjamin emprega o termo constelação de maneira distinta e rigorosa em vários de seus trabalhos. Em grande parte, ele usa o termo para designar seu “método” de leitura, de escrita e de fazer filosofia. Benjamin foi pioneiro em muitos dos modos de leitura crítica utilizados atualmente nas ciências humanas, empregando o termo constelação não como mera figura de linguagem, mas como princípio fundamental de seu “método”.

Notadamente, na introdução de seu livro *Origem do drama barroco/trágico alemão* (1924), Benjamin afirma que “as ideias relacionam-se com as coisas como as constelações com as estrelas” e continua, “as ideias são constelações eternas [...] os fenômenos estão nelas simultaneamente dispersos e salvos e são mais claramente visíveis nos seus extremos” (BENJAMIN, 2011, p. 22-23). Nesse sentido, uma abordagem constelacional, segundo Benjamin, oferece uma maneira única de conectar ideias e fenômenos, permitindo uma compreensão mais profunda e complexa das inter-relações dos elementos estudados, de modo semelhante à forma como as estrelas formam padrões no céu, criando constelações que nos ajudam a encontrar (e interpretar!) a direção ou o destino.

Essa forma peculiar de atividade crítica do filósofo, representada por este “pensar por constelações”, nos movimenta, por sua vez, a um “apreender (e aprender) por constelações”, indicando a importância, para o campo da educação, de uma percepção relacional do tempo e do espaço (como momentos de percepção do que o autor chama por “tempo-do-agora” - Jetztzeit). Esse momento de aprendizado, tal como um despertar, situado na percepção do cruzamento entre passado e presente, passa a ser essencial para a obtenção de uma visão mais crítica e mesmo libertadora da realidade.

Acompanhando essa perspectiva filosófico-educacional aberta por Benjamin, e adotando o aprendizado gerado pelas suas próprias experiências políticas e didáticas como professor de arte e educação, Tyson Lewis (2020) é quem vai defender mais enfaticamente uma virada constelacional do currículo como forma de conter e combater as práticas que alimentam as manifestações do crescente autoritarismo, reacionarismo e, sobretudo, fascismo no meio educacional e na cultura em geral. Para o pesquisador (LEWIS, 2020, p.20), a construção de uma constelação curricular é uma “manobra altamente tática” destinada a produzir um “choque educacional” que devolva à cultura atual

– cujas tendências históricas têm promovido incessantemente a frieza, a dureza e a manipulação fascistas – uma “vida educativa cheia de potencialidades”.

Pedagogia da urgência. Pedagogia da catástrofe

A virada constelacional do currículo envolve, entre outras coisas, a reinterpretação e o reposicionamento de conceitos tradicionais, como os de linguagem, técnica, história e arte que podem ser estrategicamente organizados para estimular novas (e urgentes) experiências formativas libertadoras. A título de exemplo dessa reorganização tática de conceitos, encontramos em muitas narrativas radiofônicas escritas por Benjamin (2015) para o público infante-juvenil a curiosa descrição de uma série de catástrofes naturais e/ou provocadas pela ação humana. Nessas narrações, Benjamin parece querer “ensinar” algo ao alertar sobre a urgência de perceber a persistência história da catástrofe ao tratar de desastres como “A destruição de Herculano e Pompeia”, “O terremoto de Lisboa”, “O incêndio do teatro de Cantão”, “O desastre ferroviário da ponte do Rio Tay” e “A enchente do rio Mississipi em 1927”.

Nossa aposta é que Benjamin, pensando nas possibilidades didáticas do rádio, reposiciona sua função (que na época passava a ser dominado pela propaganda nazista) para contar histórias para crianças com o objetivo de mobilizá-las para que tentem, à sua maneira, se preparar, evitar ou até mesmo aproveitar as catástrofes cuja iminência ele começou a pressentir (e até a presenciar) em relação aos destinos de seu país. Desse modo, sustentamos que Benjamin realiza uma forma de “pedagogia” (por que voltada para a “ensino” de crianças) com as catástrofes.

Essa pedagogia presente nas narrativas radiofônicas do filósofo parte da reativação e reposicionamento de dispositivos ético-dramáticos presentes no enredo das tragédias, como as peripécias, os reconhecimentos e os desenlaces. No plano prático, retoma o que a etimologia da palavra “catástrofe” contém: a ideia de que a “virada de expectativas” é imanente a toda e qualquer história humana. Assim, as narrativas de Benjamin tomam a catástrofe como protagonista da história e, dessa maneira, parecem querer habilitar as crianças a olhar com maior atenção para os momentos de reviravolta em relação à suposta ordem do dia, como ocorria nos enredos das peças clássicas.

Considerações finais

Por fim, compreendemos que este trabalho se alinha perfeitamente com o tema do evento, ao propor uma reflexão sobre o papel político da educação voltada a pensar suas constantes (e urgentes) crises e suas demandas práticas. Papel que pode ser observado, especialmente, ao avaliar as possibilidades “a contrapelo” da educação como forma de enfrentamento dos fascismos atuais e das incessantes possibilidades catastróficas. A proposta, inspirada no trabalho de Benjamin, não o coloca apenas como um precursor crítico de alguma teoria educacional, mas destaca-se como uma abordagem ético-política peculiar da educação e uma convocação para a reflexão sobre as necessárias ações, estratégias e técnicas que valorizem a diversidade e promovam formas amplas de resistência cultural.

Palavras-chave: educação antifascista, currículo constelacional, formas educativas, pedagogia da catástrofe, experiências formativas.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio P. Rouanet, revisão de Márcio Seligmann-Silva e prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

LEWIS, Tyson. **Walter Benjamin's Antifascist Education: From Riddles to Radio**. Nova Iorque: SUNY press, 2020.

AMIZADE E FORMAÇÃO HUMANA

Marcio Francisco

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

No começo de cada semestre me apresento aos estudantes matriculados na disciplina de Filosofia da Educação e peço que cada um também se apresente. Pergunto sobre as experiências que já tiveram com a disciplina de filosofia durante o ensino médio (para quem cursou o ensino médio regular) ou de filosofia da educação (para quem cursou a formação de professores); pergunto se foram experiências boas, más ou indiferentes. Feito isso, questiono o que entendem por filosofia. Muitos respondem que filosofia é aquela disciplina que “faz pensar” e/ou que apresenta aquilo que grandes filósofos pensaram no passado. Por fim, pergunto o que esperam de uma disciplina chamada “Filosofia da Educação”. As respostas são variadas: debater sobre temas atuais; aprender sobre o que os filósofos já falaram sobre a educação; há os que dizem não saber o que esperar; há, também, aqueles que desconfiam da relevância de cursar uma disciplina vista como “antiga” em um mundo que requer cada vez mais “inovação”. Considerando a variedade de expectativas que os estudantes apresentam, um dos primeiros desafios para quem leciona essa disciplina é discutir sobre a sua definição e sobre as questões que lhe dizem respeito. Desafio que extrapola a sala de aula – como o tema deste V congresso da SOFIE evidencia.

A disciplina de filosofia da educação tem como questão principal a formação humana. Mais que elaboração ou reprodução de ideias e conceitos, entendemos a filosofia como atividade de reflexão que pode colaborar para o cuidado daquilo que somos. Filosofia pode ser uma tentativa de realizar esse cuidado. Tentativa de “tomar pé” de si e das vinculações estabelecidas entre os indivíduos. Atividade que pode nos ajudar a admitir e a colocar em questão as circunstâncias que nos afetam.

Eis aí um tema importante a ser considerado para pensar o ensino de Filosofia da Educação: a força dos afetos sobre a formação humana. De acordo com a filosofia de Espinosa, pensar para a mera erudição é algo insuficiente, o importante mesmo é pensar para viver da melhor maneira possível. Como se vê ao longo da Ética, o conhecimento de si e da realidade está ligado ao conhecimento daquilo que é útil para a fruição da vida, o que coincide com uma afetividade mais alegre.

A partir de Espinosa, desejamos colocar em questão a relação entre formação da potência de agir e a afetividade humana, dando destaque para o vínculo da amizade. Antes disso, é preciso fazer uma breve apresentação de elementos da ontologia espinosista que são importantes para a compreensão das premissas antropológicas que a ela se vincula. Deus, Natureza e substância são nomes que Espinosa usa para designar o que chamamos de realidade. Por causa da imanência, a Natureza pode ser vista tanto como naturante, isto é, enquanto força de produção; como pode ser vista como naturada, isto é, enquanto efeito ou modificação finita dessa força de produção (EIP29Esc.).

É possível dizer que a filosofia da imanência de Espinosa é uma filosofia da potência. Tudo o que existe exerce um esforço (conatus) para manter ou ampliar seu poder ou realidade. Todas as coisas finitas exercem, de modo limitado, a potência que a Natureza exerce sem limitação. A Natureza é causa de

si e de todas as suas modificações; e as coisas finitas são sempre causadas por outras, ainda que exerçam força causal.

A Ética é uma obra que compreende a vida humana como uma busca pela maior potência possível. Para Espinosa, o sábio é quem experimenta uma vida mais feliz, é quem conhece adequadamente a si próprio e a Natureza, é quem age mais e padece menos. Mas Espinosa reconhece ser difícil exercer essa potência de agir, em razão da vulnerabilidade que se impõe à existência da coisa finita. Como se vê no axioma da quarta parte da Ética, “não existe, na natureza das coisas, nenhuma coisa singular relativamente à qual não exista outra mais potente e mais forte. Dada uma coisa qualquer, existe uma outra, mais potente, pela qual a primeira pode ser destruída” (SPINOZA, 2008, p. 269). Assim, todas as coisas finitas estão fadadas a experimentar a impotência, ainda que se esforcem para agir.

Ao afirmar a vulnerabilidade natural de toda coisa finita, Espinosa inclui o ser humano como vulnerável. Diferentemente de uma tradição que pretende que o mundo tenha sido criado para a domínio do Homem, a ontologia espinosista recusa qualquer privilégio ou excepcionalidade prévias para o humano, ou para algum grupo de humanos. O direito que cada ser tem corresponde à potência natural que cada ser exerce. Assim, o ser humano é só mais uma coisa finita e vulnerável dentre as demais. Como se vê no Prefácio da terceira parte da Ética, o ser humano não é excepcional, mas “segue as leis comuns da natureza”, não sendo “um império num império” (SPINOZA, 2008, p. 161).

Há, naturalmente, um jogo de forças constituído de composição e conflito entre as coisas finitas. Um órgão é constituído pelo concerto de células. Um corpo é constituído pelo concerto de órgãos. E a própria sociedade é concertina. Nos infinitos concertos existentes, há composição e conflito entre indivíduos mais e menos complexos e em diversos graus.

Vinculações definitivas entre indivíduos são impossíveis, afinal cada coisa exerce um esforço singular e “se opõe a tudo o que possa retirar sua existência” (SPINOZA, 2008, p.175), mas há convergência de forças que colaboram para a ampliação da potência de agir. Espinosa afirma na Ética (IIIP7Dem.) que as coisas se esforçam em conjunto. No Tratado Político (II, 13) ele diz que “se dois indivíduos se unem e associam suas forças, eles aumentarão sua potência e, conseqüentemente, seu direito; e [que] quanto mais existirem indivíduos tendo formado aliança, mais o conjunto terá direito” (SPINOZA, 2002, p. 126).

Espinosa ressalta a força da amizade ao dizer ser “útil aos homens, acima de tudo, formarem associações e se ligarem por vínculos mais capazes de fazer de todos um só e [que], mais geralmente, é-lhes útil fazer tudo aquilo que contribui para consolidar as amizades” (SPINOZA, 2008, p. 353) [cap. 12, EIVAp.]. Como foi dito, o sábio é aquele que não visa a mera erudição, mas a satisfação do ânimo. E essa satisfação não pressupõe o isolamento, mas se beneficia do afeto da lealdade. Espinosa reconhece a importância de cultivar laços de amizade, não em razão de uma possível retribuição de favores (EIVP71), mas porque proporcionam que a vida seja mais plenamente vivida.

Considerando a ontologia apresentada, o humano não pode ser visto como sempre “bom”, altruísta e amistoso. Tanto o conflito como a associação são pertencentes às dinâmicas relacionais de todas as coisas finitas. Após ressaltar a importância da amizade, Espinosa afirma ser difícil manter esse tipo de vínculo sem empregar “arte e vigilância”. E, de fato, basta olhar para as relações existentes para perceber que o ser humano é volúvel e muitas vezes invejoso e vingativo. Quando adota modelos de formação que reforçam o conflito em vez da composição, mesmo o campo da educação pode promover a eliminação da diferença.

A despeito dos desejos singulares, a imposição do ideal de “bom” estudante, professor e pesquisador dificulta experimentar a formação humana como múltipla ao prescrever um ideal regulador do que deve ser experimentado por todos como mérito e fracasso. E como performar o ideal prescrito passa a ser mais desejável que a colaboração, a obediência a essa prescrição constitui a afetividade de maneira tal que os afetos ligados à disputa – como a inveja, o desprezo, a ira e a vingança – passam a ter mais valor que afetos ligados à amizade.

A produtividade e o ranqueamento – presentes na educação básica e no ensino superior – incitam vinculações orientadas pela disputa e pelo isolamento. Além disso, “cria-se, com os processos

de hierarquização, todo um sistema confuso de paixões tristes que, pouco a pouco, domina todo o espaço [acadêmico] e leva à conformação” (BONADIA, 2013, p. 230), de modo que até a reflexão sobre a pertinência do próprio modelo passa a ser evitada, pois o questionamento ameaçaria a dinâmica relacional aderida.

A amizade seria um laço capaz de colaborar a formação da potência de agir. Como Espinosa sugere, ela propicia a formação de uma sociedade mais justa, equânime e leal, em que os indivíduos exerceriam melhor a própria potência singular e coletiva ao valorizar a maneira de ser de cada um. Sem ignorar o conflito natural que constitui os desejos singulares, a filosofia da educação pode nos ajudar a questionar os modelos prontos e a afirmar a pluralidade de experiências. Essa disciplina tem como desafio valorizar práticas que propiciam a abertura para o múltiplo. Para isso, o ensino de filosofia da educação não deve partir de uma desvalorização do corpo, nem visar o cultivo da mera erudição. Antes, deve pôr em acento a reflexão sobre as questões que nos dizem respeito considerando aquilo que nos afeta, enquanto indivíduos e sociedade.

Palavras-chave: amizade, filosofia da educação, potência de agir, formação humana, Espinosa.

Referências Bibliográficas

BOVE, L. **La Stratégie du Conatus. Affirmation et résistance chez Spinoza**. Paris: Librairie Philosophique J. VRIN, 1996.

BOVE, L. **Introduction. In: SPINOZA. Traité Politique**. Collection Classiques de la Philosophie dirigée par Jean-François Balaudé. Traduction d'É. Saisset, revue par Laurent Bove. Introduction et notes par Laurent Bove. Librairie Générale Française, 2002.

OLIVEIRA, F. B. **Educação e servidão em Espinosa**. Filosofia e Educação, v. 5, n.1, p. 210-233, abr./set. 2013.

OLIVEIRA, M. **Espinosa e a formação humana**. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SPINOZA, B. **Ética**. Ed. Latim-Português. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

DIDÁTICA FILOSÓFICA MÍNIMA: IMPLICAÇÕES DE UM ATELIÊ FILOSÓFICO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Alexsandro da Silva Marques
Universidade Federal da Bahia

A presente comunicação tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado realizada e defendida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), um programa multi-institucional envolvendo UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, LNCC, SENAI-CIMATEC. A pesquisa teve como propósito construir um dispositivo formacional para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica e evidenciar sua implicação no processo de formação de professores.

O Ateliê Filosófico, originado como um projeto de extensão na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), é um dispositivo formacional transdisciplinar que ultrapassou as 40 horas iniciais de cursos e práticas filosófico-pedagógicas. O Ateliê Filosófico representa uma abordagem abrangente do ensino de filosofia na educação, fundamentada nos princípios da Didática Filosófica Mínima e nos aspectos éticos, estéticos e epistemológicos que orientam a formação de educadores. Suas primeiras atividades ocorreram no espaço cedido pelo Programa de Extensão Tecelendo no Centro de Formação de Professores (CFP-UFRB). Inspirado pelo conceito foucaultiano de dispositivo, o ateliê organiza práticas educativas complexas, promovendo a criatividade, autonomia e reflexão.

Com a junção dos conceitos de “ateliê” e “filosofia”, o projeto enfatiza um espaço de experimentação e vivência de conceitos, acolhendo uma diversidade de emoções e paixões no processo criativo. Estudantes são desafiados a aprender através da descoberta e construção de significados em relação à vida biopsicossocial, espiritual e cósmica. O Ateliê Filosófico integra práticas meditativas e adota um design cognitivo inovador, propondo novas formas de ensino e aprendizagem da filosofia e incentivando uma profunda reflexão sobre a prática educativa transformadora.

O design é um processo dinâmico que se inicia com a definição de um propósito e avança através de uma série de questões e respostas na busca por soluções, conforme destacado por Fontoura (2002). Essencialmente colaborativo, facilita a comunicação entre todos os envolvidos e mantém o foco em objetivos amplos, como promover mudanças sociais e políticas. O design possui um caráter organizador, criativo e metódico, essencial para transformar conceitos em modelos artísticos e tecnológicos concretos. Esta abordagem formativa visa gerar soluções estratégicas para problemas, sempre considerando a receptividade e a compreensão dos envolvidos. Assim, o design destaca-se como uma prática que não apenas cria e implementa, mas também adapta-se continuamente às exigências e contextos sociais e culturais.

As diretrizes educacionais nacionais preconizam que os cursos de formação devem garantir aos estudantes uma base consistente em filosofia e buscar a integração entre teoria e prática em todas as disciplinas filosóficas e pedagógicas. Isso demanda uma compreensão ampla da realidade do ensino de filosofia e o seu modos operandi na formação de professores(as). A Didática Filosófica Mínima é compreendida tanto por ser utópica quanto heterotópica, apresentando múltiplas entradas e saídas, projeta-se na alteridade, no diálogo com o diferente, e na celebração da diversidade da

diferença. Nesse sentido, o foco não reside na quantidade de conteúdo, mas na maneira como o conhecimento pode ser concebido, operacionalizado, assimilado e difundido fomentando uma apropriação inteligente e inventiva da atitude filosófica em um processo contínuo e apaixonante de descoberta e criação na formação docente.

A didática filosófica mínima é uma abordagem que combina arte e ciência com uma compreensão poética e pedagógica, enfatizando a ética de aprender a pensar de maneira própria. Esta didática valoriza a singularidade de cada aluno, afastando-se de modelos padronizados para promover um aprendizado enraizado nas experiências individuais. Seu foco está em criar um ambiente propício ao desenvolvimento filosófico e ao florescimento humano, equipando espaços de ensino com ferramentas adequadas e promovendo trocas e reflexões filosóficas (GALEFFI, 2017).

A transição de um enfoque tradicional de “ensinar” para um enfoque inter-transdisciplinar centrado no “aprender” demanda uma renovação da “Didática Geral”. Esta nova didática, agora entendida como a “arte de aprender”, integra a dimensão lúdica ao aprendizado, promovendo a conexão entre aprender e o prazer da prática (sentir, pensar, agir).

Galeffi (2017) propõe que, ao redefinir a didática filosófica, passamos de uma abordagem de ensino para uma de aprendizado, combinando aspectos poéticos com a pedagogia. Esta transformação favorece a criatividade, a inovação e a participação ativa, afastando-se de abordagens centradas na replicação de modelos externos. A didática filosófica mínima, portanto, se torna uma técnica do fazer-aprender, promovendo uma educação que valoriza a experiência individual e a interação reflexiva.

O debate sobre o ensino de filosofia e a formação docente na área estão intimamente interligados, pois é essencial considerar o papel do/a docente na condução dessa atividade para legitimar o ensino. Todavia, é pertinente lançarmos algumas questões: Existe uma filosofia apropriada na formação de professores/as em nosso país? Qual papel atribuído à filosofia na formação de professores/as a partir do dispositivo Ateliê Filosófico? O que se espera que o outro aprenda quando se ensina filosofia?

A metodologia adotada na pesquisa foi qualitativa utilizando a técnica de análise de conteúdo. A entrevista semiestruturada foi empregada como instrumento de produção de informações, enquanto o processo interpretativo foi guiado por uma hermenêutica intercristica. Participaram da pesquisa seis estudantes de diversas Licenciaturas como Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Matemática. A organização sistemática das informações resultou em subconjuntos que estruturaram melhor o corpus analítico, abordando temas como a relação com o corpo, a escuta, a linguagem, a ambivalência do silêncio, a transição dos estereótipos para os aprendizados filosóficos e o elemento da presença/não-presença na formação.

A experiência do Sensível com o corpo revela que a conexão íntima com o corpo emerge como fundamental no processo de aprendizagem e autoconhecimento. Os estudantes destacam como o corpo se torna um veículo de conhecimento e expressão, revelando novas camadas de consciência sobre suas próprias ações e pensamentos. A prática da meditação no Ateliê Filosófico facilita uma maior presença no momento presente, promovendo autoconfiança e uma compreensão ampliada das interações entre corpo, mente e emoções.

A experiência da escuta é descrita como essencial para a construção de relações autênticas e significativas. A prática de escuta atenta no ateliê não apenas valoriza as experiências individuais, mas também fortalece a habilidade de compreender e articular pensamentos que lhes são próprios, dos autores(as)/filósofos(as) e dos(as) colegas. A autoescuta é destacada como um passo crucial para desenvolver habilidades interpessoais e para uma comunicação consciente e empática.

A ambivalência do silêncio permite a introspecção e a conexão íntima consigo mesmo e com os outros. No Ateliê Filosófico, o silêncio é valorizado como um espaço para reflexão e compreensão mútua, contrastando com contextos em que o silêncio pode ser opressivo e excludente. A capacidade de lidar com o silêncio de forma construtiva enriquece a escuta e promove uma maior sensibilidade nas interações sociais.

A linguagem filosófica é vista como um meio dinâmico de expressão e reflexão que transcende barreiras culturais e linguísticas. No Ateliê Filosófico, a diversidade de estilos e abordagens permite aos estudantes vivenciarem a filosofia de modo mais acessível e implicado às suas vidas. A linguagem não é apenas uma ferramenta de transmissão de ideias, mas um meio de transformação e descoberta pessoal.

Em relação aos estereótipos da filosofia são desafiados pela experiência no Ateliê Filosófico, onde os estudantes são incentivados a expressar suas interpretações únicas e a questionar suas próprias compreensões. O ambiente colaborativo e inclusivo promove uma revisão contínua das percepções iniciais, permitindo um desenvolvimento mais profundo e pessoal no estudo filosófico.

No contexto do Ateliê Filosófico, é fundamental considerar e valorizar as questões emocionais e afetivas dos educadores, promovendo abordagens formativas que integrem aspectos cognitivos e emocionais para facilitar uma aprendizagem profunda e significativa na filosofia. De modo geral, os resultados da pesquisa revelam que a formação inicial no Ateliê Filosófico demanda uma imersão nas próprias experiências para compreender a existência em constante transformação. Nesse sentido, é vital reconhecer o educando como um indivíduo que possui uma vida interior complexa, a qual engloba sensações, emoções, pensamentos, desejos e medos, entre outros aspectos que influenciam nos processos formativos com a filosofia.

A Didática Filosófica Mínima articulada e desenvolvida a partir do design cognitivo ateliê filosófico enfatiza a compreensão da vida social e da interioridade psicológica, promovendo uma reflexão crítica e criativa. A educação humana necessita de uma abordagem transdisciplinar que reconheça a complexidade da vida interior, permitindo aos indivíduos a experiência de autoconhecimento e aprendizado profundo. Negligenciar essa dimensão pode resultar em uma formação superficial, focada apenas em aspectos científico-técnicos, comprometendo o desenvolvimento integral dos educandos e uma aproximação menos implicada e engajada com a experiência filosófica.

Palavras-chave: ensino de filosofia, formação filosófica, didática filosófica, ateliê filosófico, filosofia da educação.

Referências Bibliográficas

- CERLETTI, A. **Ensayos para una didáctica filosófica**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI edições, 2020.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GALEFFI, D. A. **Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar**. Salvador: Editora Quarteto, 2017.
- GALEFFI, D. A. **O Ser-Sendo da filosofia: Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.
- VELASCO, P. D. N. **Ensino de - qual? - filosofia: ensaios a contrapelo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM HANNAH ARENDT: A LEITURA FILOSÓFICA COMO TERAPÊUTICA EM MEIO À CRISE

Josimar de Souza Rodrigues Junior
Universidade Federal do Espírito Santo

eixo temático [1] o ensino da Filosofia da Educação, realidade, exigências e desafios

Tomando como pressuposto o que refletiu Hannah Arendt acerca do que ela chamou de “A crise na educação”, este trabalho visa discutir a possibilidade de responder ao problema da crise utilizando a leitura filosófica como ferramenta terapêutica para tal enfrentamento. Ao mesmo tempo, apontar o duplo papel do professor enquanto responsável por levar o estudante à fruição do mundo, bem como pelo próprio mundo, do qual é representante no processo educativo e pelo qual deve se responsabilizar.

Arendt entende a realidade da educação a partir dos conceitos aparentemente antagônicos “novo” e “velho”, que ao invés de anularem-se como extremos duais, sustentam-se mutuamente, porque é no legado do velho que o novo se constrói ao nascer e se desenvolver; quanto ao velho, este sustenta no novo a sua continuidade, porque é o novo que lhe salva “da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2016, p. 247).

Em meio a este aparente conflito, a escola pode ser entendida como local de mediação. Cabe ao professor o papel da mediação.

Ele é o mediador da introdução do educando em um mundo que já estava estruturado antes de sua chegada, porque cuida para que não se perca do novo sua capacidade de estranhamento com o mundo velho e que para si é novidade, enquanto sustenta no velho o que lhe é substancial para que seja o que é frente ao assédio do novo que chega.

A tarefa de mediar “mundo” e “novo” choca-se com uma crise que se instalou na própria educação e que tem como pressupostos básicos, como faz notar Arendt (2016, p. 229-234) três elementos: a existência de um mundo autônomo da criança, o declínio da autoridade, e a visão pragmática de que só é possível um aprendizado efetivo se houver uma substituição do saber pelo fazer.

O primeiro elemento é pressupor que exista um “mundo autônomo da criança”. Ele é a forçosa inserção das crianças em um espaço cujas relações reais e naturais entre adultos e crianças é suspensa, extinguindo o próprio ensino, sobretudo porque se transforma a infância, que é estágio, em categoria de finalidade. Desse modo, a função mediadora do educador já não se faz mais necessária, uma vez que a finalidade não é a de educar, que na própria raiz etimológica significa conduzir para fora, para o mundo real, mas a de manter, tanto quanto possível, a existência do artificial mundo da criança.

Arendt trouxe como segundo pressuposto a crise da autoridade daquele que é um dos responsáveis pela educação. Ao professor já não é mais pedido que conheça a matéria que será ensinada. Ele está emancipado e agora precisa dominar apenas as técnicas do ensino, os métodos de como ensinar. Sua formação deixou de ser em uma “matéria” e passou a ser uma formação no “ensino”. Com foco na técnica e sem domínio do conteúdo, o fracasso da autoridade é, por mais que não se deseje, elemento presente, e é exatamente por este motivo que o pragmatismo agita a educação com ainda mais força.

Autoridade em Arendt não deve ser confundida com autoritarismo. Autoridade é a capacidade de se fazer ouvir (ob-audire) pelos demais, mas que não se reduz à simples prática da persuasão (péithein) e tampouco ao uso da força e da violência (bía). Todavia, “visto que autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDR, 2016, p. 129), mas quando tais meios são empregados, é o sinal de que “a autoridade em si mesmo fracassou” (ARENDR, 2016, p. 129). É fugindo da autoridade autêntica que se abre espaço para que o autoritarismo invada com sua violência própria.

A substituição do professor que possui autoridade pelo mero facilitador tem por objetivo sustentar a visão que a pedagogia pragmática, terceiro pressuposto da crise, inseriu na educação.

O pragmatismo diz respeito à transformação da educação em mero fazer, que desemboca, necessariamente, na transformação do homem em figura reificada e com seu valor reduzido tão somente à capacidade de produzir, haja vista que a própria reflexão do “eu” se torna prescindível e todo ordenamento conceitual acerca de um “quem sou eu?” se converte em apresentação do papel social que este “eu” desempenha no mundo.

Com isso, instaura-se na educação a crença de que apenas o que se vivencia é o que se aprende. Tal visão é uma constatação do declínio do próprio sentido de educação, que deveria resguardar em si o ato de se valer da experiência alheia para revisitar as questões antigas ou levantar novas questões hoje, porque a ação individual apoia-se no capital coletivo, e graças à linguagem, os conhecimentos adquiridos são transmitidos de uma pessoa à outra, de uma geração à seguinte.

Para que se chegue à fruição do mundo tal como ele é, é preciso que este seja preservado como local tradicional – espaço do tradere – da transmissão do que é velho sem ser, todavia, ultrapassado. É ela o “fio de Ariadne” que conduz ao elemento civilizatório e que permite que haja comunicação entre o passado e o presente.

Em meio à crise, a leitura filosófica sala de aula precisa ser assumida a partir do que Nussbaum (2022) entende como sendo o uso terapêutico da Filosofia.

A tarefa de transporte conceitual entre o passado e a atualidade, entre o que foi dito lá e o que se entende aqui, necessita do cuidado, porque perguntas como: “a que nos referimos quando falamos alguma coisa?” ou “o que se quer dizer quando se diz algo?” precisam ser clareadas para que o diálogo seja efetivo entre leitor e autor, entre filosofante e mundo, levando-se sempre em consideração que quando algo é expressado, esse “algo” já se encontra carregado por conceitos moralmente definidos.

Na medicina, quando se deseja aplicar algum remédio em determinado paciente, faz-se necessário que lhes ouça as queixas acerca de sua condição atual; no processo terapêutico da Filosofia em sala de aula, de igual maneira, é preciso que o aluno manifeste sua “condição”. E aqui já se apresenta um dos problemas da prática da leitura filosófica como caminho terapêutico: os alunos, mesmo os de iguais circunstâncias, não necessariamente se encontram na mesma condição. E aqui “condição” não se limita apenas à cognição, mas à própria capacidade de reconhecer sua a-patia frente à existência e a possibilidade de solicitar terapia que lhe seja útil.

Como a um médico, é exigido também ao professor a habilidosa perícia ao colaborar na descoberta da condição do estudante.

A habilidade de reconhecer e auxiliar o aluno é afetiva e está intimamente ligada às ideias de autoridade e de responsabilidade. É autoridade porque não se encontra pura e simplesmente no enfoque técnico-metodológico, mas, dominando seu entorno de significação, sua disciplina, poderá oferecer-se como figura chave no resgate. Ao mesmo tempo, é responsabilidade, porque não se fecha no egoísmo, mas, possuindo um duplo aspecto de proteção, anseia proteger a criança contra o mundo e o mundo contra o assédio do novo que lhe é introduzido.

A ideia de leitura filosófica à qual se pretende alcançar com o trabalho em sala de aula não se reduz, portanto, ao simples acesso ao texto, mas também à inserção do educando em uma tradição que

é viva. Entretanto, só é possível que o mestre introduza o aluno na tradição viva se dela ele estiver imbuído (Cf. PORTA, 2014, p. 101).

A necessidade de uma consciência de responsabilidade para com os que chegam no mundo, mas também a responsabilidade pela fidelidade na apresentação do “velho mundo” aos recém-chegados é tarefa fundamental, e é isto que afirma Arendt ao bradar que “qualquer pessoa que se recuse a assumir uma responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2016, p. 239).

Uma leitura filosófica significativa é uma filosofia do presente, que sempre leva em conta que ela não é desvinculada do real, e que está sempre entre o passado e o futuro.

Vista como tarefa de enraizamento no passado, a leitura filosófica oferece três elementos necessários para a superação da crise. Ela é, frente ao problema da criação de um mundo autônomo da criança, um elo com o mundo dos adultos, o mundo real, enquanto narrativa da trajetória dos viventes na história. Ao acessar os textos, também o professor pode deixar-se formar pela tradição, como que por um fio condutor até ao acontecimento de fato, e este ato é a reivindicação de sua autoridade. Frente ao pragmatismo, o texto não é apenas uma ferramenta, mas o próprio conteúdo. É o elemento que resgata o mundo por ser conteúdo e o novo por poder atualizar sua leitura.

Na tentativa de superar a crise, não se desconsidera que a própria crise é para a Filosofia um momento ímpar de de-cisão, uma vez que saber cindir, separar, é tarefa fundamental para o pensar filosófico, quase que em um processo dialético de separação para compreensão da parte e síntese para recolocar a parte no todo que é a realidade.

Palavras-chave: leitura filosófica, crise na educação, terapêutica, responsabilidade.

Referências Bibliográficas

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

MARCONDES, D. **É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como?** Em: KOHAN, W. O. (Ed.). *Filosofia, caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 54-68.

NUSSBAUM, M. **Argumentos terapêuticos**. Em: TESTA, F.; FAUSTINO, M. (Eds.). *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Porto: Edições 70, 2022. p. 231-282.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOS NOVOS DOCENTES NA ESCOLA PÚBLICA

Fábio Caires Correia

Universidade Estadual Paulista

Rafael Furtado da Silva

Universidade Estadual do Tocantins

O presente resumo visa refletir sobre os desafios dos novos docentes, especificamente, na escola pública onde os professores se deparam com diversos desafios que surgem no ambiente escolar e que, muitas vezes, são oriundos da própria realidade sociocultural dos educandos. Esses novos educadores encontram uma escola deteriorada, uma gestão estressada, professores adaptados ao caos ou doentes e educandos domesticados por intermédio de uma pedagogia do grito e da violência. Nota-se que a escola, ainda, representa, conforme Bourdieu (1989), um lugar de manifestação da violência e do poder hegemônico presente na sociedade. Assim, nesse resumo, compreendemos por violência todas as formas de silenciamento dos sujeitos, opressão, racismo, exclusão, homofobia, machismo, estruturas antidialógicas, entre outras. Essas são as formas de violências presentes na maioria das escolas municipais e estaduais, do Brasil, principalmente, no que se refere à região periférica das grandes cidades onde os educandos não têm um ambiente escolar propício e um ensino crítico/reflexivo.

O diálogo, isto é, a base da filosofia da educação se torna, nesse contexto, o primeiro desafio na prática do novo docente, uma vez que o professor para assegurar o próprio trabalho precisa assumir uma postura autoritária, ou melhor, segundo Bourdieu (1989, p. 181), é “coagido a recorrer à disciplina e à autoridade, e até mesmo à violência” como meio de controle dos educandos. Considerando essa realidade e, ao mesmo tempo, a experiência/vivência dos novos docentes, percebe-se que a formação de professores está desvinculada da sala de aula real onde os educadores são questionados sobre os seguintes problemas: como pensar uma aula reflexiva no contexto de violência? Quem são os nossos educandos? Eles são alfabetizados e letrados?

Partindo desse contexto, escolhemos como base teórica os seguintes pensadores da filosofia da educação: Arroyo (2019), Bourdieu (1989) e Freire (2013). Como sabemos, esses educadores têm como fundamento teórico o pensar o contexto social dos educandos e das educandas que tiveram não só a humanidade roubada, mas também a consciência do ser sujeito no e com o mundo negada. Eles destacaram, nas suas diversas obras, que um sistema educacional a serviço do poder hegemônico colabora com a violência, a opressão e a negação da humanidade dos oprimidos e das oprimidas. Ao contrário desse sistema, pensaram uma educação para emancipação com base na criticidade e na libertação dos sujeitos.

Arroyo (2019) pontua que o docente vive uma luta constante contra um sistema político capitalista de cunho neoliberal que reconhece a educação pública com um meio de formação de mão de obra e de manutenção do sistema opressor. Nessa perspectiva, o primeiro desafio para os novos docentes é encontrar no âmbito escolar uma prática pedagógica centrada no controle dos corpos (FOUCAULT, 2005) e na formação para a submissão (GRAMSCI, 2020). Assim, a formação de professores precisa considerar essa realidade e refletir sobre um modo de pensar que contemple os múltiplos e

históricos desafios da educação, principalmente, no que se refere à desvalorização dos docentes e da educação básica. Percebe-se que os discursos e as próprias políticas educacionais são para os educadores e para os educandos, mas não surgem do e com esse público que enfrenta, no contexto escolar, a violência, a quantidade de trabalho, o estresse e o desânimo. Nota-se que a experiência, em sala de aula, principalmente, nas escolas localizadas em lugares de vulnerabilidade social, como citado anteriormente, tem contribuído com uma reflexão sobre uma nova prática pedagógica e um novo modelo de ensinar e aprender, dado que os professores se encontram em um campo de atuação complexo sem o apoio necessário para exercer sua profissão. Por esse motivo, é possível perceber o aumento de desistência do trabalho docente e o afastamento de professores por causa de problemas psicológicos.

Estamos ante uma crise na educação que, de acordo com Arroyo (2019), é resultado de uma crise de identidade por falta de clareza e incompreensão do autêntico sentido do papel do professor na sociedade. Por essa razão, é necessário observar que o próprio sistema educacional não consegue definir o significado da docência, uma vez que encontramos proposta políticas e ideológicas que anseiam trocar a presença desse sujeito por instrumentos tecnológicos. Essa difamação do trabalho docente vem colaborando com outro desafio que é a escassez de alunos nos cursos de licenciatura das universidades públicas e privadas.

Nos últimos anos, o novo docente que chega ao ambiente escolar, sente-se impotente frente a um projeto político e educacional antidialógico que anseia transformar a escola pública em um ambiente fabril. Além disso, ele vivência na prática os diversos ataques aos professores e a forte presença de pais, responsáveis, educandos e funcionários conservadores no âmbito escolar. Com isso, corre-se o risco de a escola pública perder a sua identidade de lugar democrático e de luta coletiva por uma educação igualitária e de qualidade e se tornar, somente, o espaço de transmissão de conteúdo e formação para o mercado. Portanto, cotidianamente, os novos e antigos docentes encontram desafios que questionam a existência da docência e o futuro da educação.

Para Freire (2013), o ato de ensinar implica o diálogo, o compromisso social e o reconhecimento da incompletude humana, isto é, a busca contínua pelo saber. Por isso, o educador não só ensina como também aprende com os educandos. Nessa perspectiva, o próprio docente precisa se questionar sobre sua prática dialógica e reconhecer que ensinar também é um ato revolucionário e prática revolucionária implica a não aceitação do título de tio ou tia, ou seja, parentesco que limita a luta por um salário digno, pela valorização do trabalho e por um ambiente escolar democrático. À guisa de conclusão, acreditamos que os desafios dos novos docentes são muitos, ou seja, violência, projeto político antidialógico, pensamento conservador, enfermidade dos professores e a transformação da escola pública em uma fábrica, entre outros. No entanto, não podemos deixar de lutar por uma educação pública que leve em consideração o ser humano, a valorização dos professores e o resgate da sua humanidade.

Palavras-chave: ensino, formação de professores, escola pública.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências -respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz Lisboa: Deifel, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermatina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55a. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GRAMSCI, Antonio. **Odeio os Indiferentes: escritos de 1917**. Tradução e aparato crítico Daniela Mussi, Álvaro Bianchi. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ENTRE A RESISTÊNCIA E A APLICAÇÃO

Jonathan Braz de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

As questões que permeiam o campo educacional, em determinado momento, são assoladas pelo discurso de utilização de estratégias metodológicas e a adoção de novas tecnologias que contribuam para a relação de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Dito isso, percebemos que o advento do desenvolvimento tecnológico propiciou a utilização de ferramentas dentro dos ambientes educacionais. Esses instrumentos tecnológicos incluem desde lousas digitais a tablet, de modo a oferecer uma outra dinâmica dentro da sala de aula. De modo contextual, a integração dessas tecnologias nesses lugares, foi propiciada e acelerada devido a pandemia de Covid-19 que possibilitou mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Com a necessidade do distanciamento social e, por consequência, a suspensão das atividades escolares e acadêmicas, novos modos de ensinar foram explorados. Apesar dessas outras maneiras, a dificuldade ressoava entre alunos e professores que, por conta da situação pandêmica que assolava o mundo, tentavam garantir uma educação de qualidade mesmo com escassos recursos. Muitos docentes se viram obrigados a adaptar suas metodologias de ensino de forma rápida e muitas vezes improvisada, aprendendo a utilizar plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de comunicação digital.

No entanto, à medida que avançamos, um novo elemento entra em cena: a tecnologia, em particular, os avanços na Inteligência Artificial (IA). O surgimento de modelos e algoritmos de IA levantam uma série de questionamentos e reflexões sobre seu papel e impacto na sala de aula. Como podemos integrar efetivamente essas tecnologias emergentes no ambiente educacional sem comprometer os valores e objetivos fundamentais da educação? Embora, a questão primordial seja: quais as motivações para incluir a Inteligência Artificial, ao menos nos moldes atuais, nas salas de aula? De modo breve, o campo da Inteligência Artificial atua com o desenvolvimento de programas computacionais capazes de reproduzir o comportamento humano referente à tomada de decisões, além disso, é caracterizado pelo viés interdisciplinar (NORVIG, RUSSEL, 2013). A conjuração de diversas disciplinas auxilia na elaboração de questões e, também, no desenvolvimento da área, tendo disciplinas como Matemática, ao fornecer as bases teóricas e os algoritmos necessários para o funcionamento e desenvolvimento dos modelos de IA. A Filosofia, ao contribuir com reflexões éticas, políticas e epistemológicas questionando os meandros morais das decisões tomadas por agentes ou sistemas inteligentes. A Neurociência, ao oferecer insights sobre o funcionamento do cérebro humano, inspirando a criação e o crescimento das redes neurais. A Psicologia, ao auxiliar na compreensão e entendimento do comportamento humano e interação com as máquinas. A Economia, ao fornecer modelos de otimização e análise de comportamento fundamentais para a tomada de decisão e, por fim, Linguística, essencial para o desenvolvimento de sistemas de processamento de linguagem natural, de modo a permitir que as IA's compreendam e gerem linguagem humana. Nesse sentido, diversas são as áreas que contribuem com o campo da Inteligência Artificial, embora o dilema, ao

menos atualmente seria sobre a inclusão dessa ferramenta dentro do contexto escolar. O que será que dizem as pesquisas nesse campo entre a Educação e a Inteligência Artificial?

Em certo sentido, o movimento de aliança entre educação e tecnologia pode adotar dois movimentos: a resistência e a ânsia pela aplicação. Há diversas pesquisas que corroboram com o discurso do emprego dessas tecnologias, por exemplo na Educação (GATTI, 2019), com a utilização de tutores inteligentes que dialogam e envolvem o aluno na busca por um aprendizado reflexivo; identificam estados cognitivo e compilam dados que podem indicar aspectos a melhorar do aluno. Além disso, a IA pode potencialmente automatizar tarefas administrativas e de avaliação, liberando tempo para os educadores se concentrarem em atividades mais interativas e criativas. Em contraponto, há, em certo sentido, um receio com a disseminação da Inteligência Artificial no ambiente educacional. A propagação desses modelos algorítmicos propiciam uma resistência que emerge a partir da preocupação com a desumanização do processo educativo e com a possível substituição do professor por máquinas. Educadores e especialistas em educação podem temer que a introdução de tecnologias avançadas possam levar a uma dependência excessiva de algoritmos e sistemas automatizados, reduzindo a interação humana e a personalização do ensino. Além disso, há questões relacionadas à privacidade dos dados dos alunos, ao acesso desigual às tecnologias e à necessidade de uma formação adequada para os professores utilizarem essas ferramentas de forma eficaz e, principalmente, crítica.

Além disso, a questão da alucinação, principalmente realizada pelos chatbots, preocupam pesquisadores e cientistas com a inclusão dessas ferramentas dentro do contexto escolar e acadêmico. A questão da alucinação refere-se às falhas que as IA's podem apresentar quando esse sistema fornece uma resposta que não corresponde com a realidade. De modo a possibilitar falsas respostas ou até mesmo respostas equivocadas, mas que contenham um teor convincente ao usuário (LEMOS, 2024). Desse modo, quais as implicações desse processo alucinativo dentro da relação de ensino-aprendizagem? Por mais que essa temática seja recente, dentro do campo da Inteligência Artificial, a preocupação torna-se latente sobre o porquê e como esses softwares alucinam. Embora constataremos a presença dessas tecnologias dentro da sala de aula imaginemos a utilização dessa ferramenta, com a possibilidade do processo alucinação, na constituição de materiais didáticos para alunos da rede pública de ensino. Desse modo, a relevância do professor se torna primordial, todavia até que ponto os conglomerados educacionais e governantes deixarão a IA de lado? Seria a utilização dessas ferramentas de acompanhamento de alunos, preparo de materiais, índices de desempenho e atenção personalizada uma estratégia de melhora da área educacional ou somente o emprego delas com o intuito de baratear serviços que já se investe pouco ou, baratear o serviços nas quais é investido pouco nas pessoas que a realizam?

Nesse sentido, através de um levantamento bibliográfico, esse trabalho tem o objetivo de lançar luz sobre a utilização da Inteligência Artificial, com enfoque no ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer), da empresa OpenAI, no ambiente educacional e contribuir para o debate de modo a movimentar reflexões sobre a inclusão e as resistências dessa ferramenta no campo educacional. A relevância dessa questão pode ser constatado pelos estudos na área da educação sobre a influência dessas ferramentas e, por consequência, as implicações dessas tecnologias na relação de ensinar e aprender.

Palavras-chave: inteligência artificial, filosofia. educação. tecnologia.

Referências Bibliográficas

FIGUEIREDO, L. de O., Zem Lopes, A. M., Validorio, V. C., & Mussio, S. C. (2023). **Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação**. Educação Online,18(44), e18234408.

GATTI, F. **Educação básica e Inteligência Artificial: perspectivas, contribuições e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos PósGraduados em Educação- PUC-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/22788/2/Francielle%20Nogueira%20Gatti.pdf>. Acesso em: 14 junho 2024

LEMOS, André Luiz Martins. **Erros, falhas e perturbações digitais em alucinações das IA generativas: tipologia, premissas e epistemologia da comunicação**. MATRIZES, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 75–91, 2024. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v18i1p75-91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/210892..> Acesso em: 4 jul. 2024.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: DO PENSAMENTO AUTÔNOMO AO PENSAMENTO AUTOMATIZADO

Claudinei Luiz Chitolina

Universidade Estadual do Paraná - Paranavaí

A filosofia tem a irrenunciável tarefa de pensar o tempo presente e de se contrapor criticamente ao pensamento vigente e dominante. Ora, vivemos numa época caracterizada e dominada, sobretudo, pelas novas tecnologia digitais. Ao que parece, o pensar, o agir e o fazer do homem contemporâneo dependem, em grande medida, dos novos meios tecnológicos. Por isso, a filosofia não pode ser indiferente diante da emergência das tecnologias digitais e de seus impactos na sociedade e na educação. Cabe à filosofia, a tarefa de interrogar e problematizar o tempo presente, a fim de examinar criticamente o que está posto e pressuposto nas tecnologias digitais. Cumpre dizer que uma análise é filosófica se pretende identificar, examinar e explicitar os pressupostos teóricos – princípios, conceitos, critérios e valores que constituem o fundamento de uma questão filosófica. Por sua vez, uma questão é filosófica se instiga e desafia nossa compreensão, a fim de revelar o que está implícito ou oculto sob a superfície da realidade. Por esta razão, a educação é, fundamentalmente, um problema filosófico (antes de se constituir num problema científico), dado que a ciência se limita a circunscrever e a investigar as causas explicativas – as relações causais dos fenômenos. Ou seja, é próprio da filosofia se interrogar sobre a natureza e os fins da tecnologia e da educação.

Por outro lado, o otimismo, o encantamento e o fascínio que as novas tecnologias exercem no imaginário social nos induzem a pensar que a solução dos problemas da educação depende, sobremaneira, ou exclusivamente, dos meios tecnológicos. Porém, a tecnologia não é neutra, mas orientada por interesses. Diante disso, resulta necessário indagar: a tecnologia digital não é uma tecnologia de controle e de domínio de nosso pensamento? Que concepção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem é possível depreender da utilização e das funcionalidades das ferramentas digitais? O que significa pensar, educar, ensinar e aprender, segundo a tecnologia da inteligência artificial? Como se vê, as tecnologias digitais não trazem apenas novas possibilidades, mas novos problemas e desafios para a educação, assim como fazem ressurgir velhas questões filosóficas. Por exemplo, quais são as potencialidades educacionais e os limites das tecnologias digitais? Por que e para que existe a educação? Que concepção de homem, sociedade, educação, conhecimento, ensino e aprendizagem estão implícitas nas tecnologias digitais? Se, à primeira vista, as tecnologias digitais prometem transformar ou revolucionar a qualidade da educação, tal possibilidade, porém, revela-se controversa quando compreendemos a lógica de funcionamento dos novos aparatos tecnológicos. Diferentemente da cultura escrita, em que a leitura e a escrita possibilitam a formação e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a cultura digital favorece a dispersão e a irreflexão do pensamento. A tarefa de leitura e de análise de textos pode ser transferida para as ferramentas de inteligência artificial (chatbots), o que pode inviabilizar ou comprometer o sentido e a tarefa fundamental da educação, que é a formação para a autonomia. Por isso, as potencialidades e os limites das tecnologias digitais constituem um problema incontornável para a filosofia da educação, porque trazem não apenas novas implicações na forma de pensar, sentir, agir, trabalhar

e viver do homem contemporâneo, mas porque ocultam interesses econômicos e compromissos político-ideológicos.

Ora, a era digital é um subproduto e a expressão tecnológica e ideológica do atual estágio de desenvolvimento histórico do capitalismo - que se configura como uma nova revolução tecnológica consubstanciada nas novas ferramentas de inteligência artificial capazes de alterar nossa percepção da realidade - modificar nossa forma de pensar, produzir, trabalhar e de se comunicar, assim como o processo de ensino e de aprendizagem. É, sobretudo, uma nova tecnologia de produção (denominada de reestruturação produtiva) ao mesmo tempo que é expressão ideológica e operacional da racionalidade instrumental (limitada à relação entre meios e fins) - que domina a lógica mercantil e se estende à educação. A invenção, a difusão, o uso ou a aplicação das ferramentas da tecnologia digital é uma imposição do capitalismo. A obsessão dos capitalistas pelo lucro instrumentaliza a razão e a educação a serviço do capital.

Neste sentido, a nova revolução tecnológica em curso assume um caráter pervasivo e mistificador, porque se apresenta dotada de qualidades divinas (onipresença, onisciência e onipotência). Funções mentais ou cognitivas são instanciadas ou transferidas para as máquinas e suscitam a esperança de que possam nos liberar ou nos dispensar da árdua tarefa de pensar. Os aparatos técnicos que ao longo da história da humanidade eram vistos como meios (instrumentos ou ferramentas) do fazer humano, aparecem agora revestidos de novos poderes (mistificados), porque orientam ou determinam os fins de nossas ações. No âmbito educacional, ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais se apresentam como ferramentas pedagógicas trazem como consequência imediata, a desprofissionalização, a despolitização e a desintelectualização do professor. Opera-se, deste modo, um deslocamento de ênfase da formação para a instrução técnica e do ensino para a aprendizagem (o aluno como protagonista), o que implica reduzir a educação a um processo de transmissão de informação e de aquisição de habilidades técnicas. Ou seja, as tecnologias digitais são incorporadas à educação não tanto porque trazem novas possibilidades e novos recursos de ensino e aprendizagem (a fim de tornar o trabalho educativo mais efetivo, personalizado e produtivo), mas porque é preciso impedir de acordo com a lógica de reprodução do capital (e sua ideologia de dominação) que a educação se torne um instrumento de emancipação humana. Resulta evidente que a utilização dos recursos das tecnologias digitais na educação traz benefícios (como, p.ex., o acesso à informação), mas as plataformas digitais são o exemplo mais eloquente da mercantilização da informação e da educação. O ambiente virtual de aprendizagem ao invés de personalizar, despersonaliza o ensino e o aprendizado, porque automatiza processos e tarefas educacionais. Neste contexto, o exercício do pensamento crítico-reflexivo cede lugar ao pensamento automatizado (irreflexivo, acrítico, repetitivo e funcional), i.e., a aquisição das operações da racionalidade técnica (instrumental) se configura como a mais nova demanda da educação. De outra parte, se a educação existe para socializar os indivíduos, as novas tecnologias digitais promovem, em grande medida, o isolamento social, a baixa interação entre os indivíduos - o individualismo e a dependência tecnológica das telas (nomofobia).

Como sabemos, a tecnologia digital é uma derivação da tecnologia da informática. Sob o capitalismo de plataforma, de vigilância e de controle, a informação tornou-se uma mercadoria valiosa; produzimos e consumimos informação. Porém, a informação que circula pela internet e pelas redes sociais digitais assume o lugar do conhecimento, o que implica limitar, comprimir e restringir a inteligência dos indivíduos. A cultura escrita possibilitou uma nova forma de ensino e de aprendizagem, diferentemente da cultura oral - fundada na memorização e na reprodução do conhecimento. O ato de ler e de escrever requer a concentração pensamento, a fim de poder compreender e interpretar o que está dito e escrito, ao mesmo tempo em que impõe uma ordem lógica às ideias, possibilitando a produção de argumentos mais consistentes, coerentes e consequentes. Nas ferramentas digitais, o pensamento linear (sequencial) dos textos é atravessado e sobreposto pelo pensamento ilógico dos hipertextos linkados na tela. Na era digital, i.e., na era da linguagem visual ou imagética, a reflexão cede lugar à visão (ao olhar de superfície). A estimulação sensorial aliada aos estímulos de nossos desejos substitui o juízo crítico pelo senso comum, a ideia pela opinião. Ora, se as imagens dos textos digitais substituem os conceitos - o pensar reflexivo pela visão - o ser pelo parecer (pela aparência das coisas), então ocorre uma regressão no pensamento que resulta na impossibilidade

de compreensão crítica da realidade. No uso das ferramentas digitais, o pensamento tende a ser superficial, irrefletido e simplificado, porque segue a lógica digital das imagens. Na superficialidade das imagens é o algoritmo que toma o lugar do pensamento conceitual, reflexivo e argumentativo. A formação e o conhecimento são substituídos pela instrução e informação.

Assim, enquanto a cultura escrita tem o potencial de alargar e expandir a inteligência, a cultura digital pode fazer regredir a inteligência do ser humano, porque substitui os conceitos pelas imagens – contrai, limita ou reduz o modo de pensar e de se comunicar das novas gerações. O encurtamento cognitivo, o empobrecimento do pensamento que se manifesta na incapacidade de ler e de entender textos mais complexos ou elaborados, é um claro sintoma de que a tecnologia digital traz consigo problemas e desafios que precisam ser enfrentados e superados.

Palavras-chave: filosofia, educação, cultura escrita, pensamento crítico-reflexivo, cultura digital.

Referências Bibliográficas

CHITOLINA, C. L. **Mentes e máquinas: o retorno de Descartes?** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CHITOLINA, C. L. **Para ler e escrever textos filosóficos.** São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

GALIMBERTI, U. **Psiche e techne: o homem na idade da técnica.** São Paulo: Paulus, 2006.

GABRIEL, M. **O sentido do pensar: a filosofia desafia a inteligência artificial:** Petrópolis: Vozes, 2021.

SIMONDON, G. **Do modo de existência dos objetos técnicos.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

FORMAÇÃO, DEFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NECESSÁRIA APROXIMAÇÃO ENTRE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E SINDICALISMO DOCENTE

Luciana Ribeiro de Brito

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

O presente trabalho consiste em um ensaio que apresenta um conjunto de reflexões acerca da experiência com o ensino da Filosofia da Educação na Educação Básica pública, no âmbito do Curso Normal em Nível Médio - Magistério, na rede estadual catarinense. A experiência em questão propiciou uma série de questionamentos acerca da realidade, das exigências e dos desafios de ensinar Filosofia da Educação, de forma filosófica, na condição de professora (portanto, sujeito em permanente formação), em um curso de formação de professores. Em vista desta especificidade, não temos aqui a pretensão de que estas considerações possam ser generalizáveis.

A problemática central deste trabalho é o distanciamento observado entre os discursos oficiais sobre o componente curricular de Filosofia da Educação, tido como fundamental na formação de professores, e a realidade de subalternização, precarização e acriticidade vivenciada por aqueles que o ensinam no âmbito da educação básica pública. Diante disso, fica colocada a problemática do desvelamento do caráter ideológico do discurso oficial e dos reais interesses que oculta. Se o filosofar em sala de aula não encontra condições para tanto, em qual contexto poderiam os docentes encontrar ferramentas para o desenvolvimento do pensar crítico sobre educação?

Ao discutir o ensino de Filosofia na educação básica, Walter Kohan e Silvio Gallo questionam filosoficamente, pedagogicamente (Kohan, 2003) e politicamente (Gallo, 2012) a discursividade que identifica o componente curricular com a formação crítica do estudante, necessária ao exercício da cidadania democrática. Nesse mesmo sentido, acreditamos ser interessante problematizar a ideia da Filosofia da Educação como promotora de criticidade no processo de formação docente.

Segundo as normativas de propostas curriculares, a Filosofia da Educação tem um papel crucial na formação de professores por oferecer subsídios teóricos para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com base no questionamento, análise e compreensão dos fundamentos filosóficos que permeiam a educação. Os objetivos costumam incluir a promoção do pensamento crítico, a compreensão das diferentes correntes filosóficas que influenciam a educação e a reflexão sobre as práticas educativas. Os conteúdos abordados geralmente incluem a história da filosofia da educação, as principais teorias educacionais, e a relação entre educação e sociedade. As metodologias empregadas variam, mas geralmente incluem a leitura e análise de textos filosóficos, debates, seminários, e a realização de projetos de pesquisa.

O Currículo Base do Território Catarinense, por exemplo, preconiza que este componente visa preparar para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais “a partir de uma concepção de formação humana integral, que visa também o seu preparo para lidar com os desafios do mundo do trabalho” além de oferecer “condições para uma reflexão sobre a organização da educação escolar brasileira e suas contradições” (Santa Catarina, 2022, p.80).

Em razão das tendências predominantes no meio acadêmico e das determinações concretas da atividade docente (organização institucional, disponibilidade de materiais didáticos, correlação entre carga-horária e volume de trabalho), o componente curricular é preponderantemente organizado em torno da história das ideias filosóficas sobre educação, privilegiando autores tidos como clássicos em cada época e o exame de problemas e metodologias que não necessariamente são fruto da experiência concreta em atividades educacionais. Trata-se de uma abordagem que não oferece as ferramentas necessárias para que o docente se posicione criticamente diante das relações e fenômenos políticos, econômicos e sociais que atravessam seu trabalho intelectual, sua atividade de ensino e o processo de aprendizagem de seus alunos.

Acerca disso, o CBTC preconiza a “ruptura com o enciclopedismo” (ibidem) no ensino da disciplina, trecho contraditoriamente seguido por uma tabela que lista um número extenso de objetos de conhecimento a serem trabalhados em um único ano letivo.

Como é sabido, a realidade do ensino de Filosofia da Educação na Educação Básica pública é marcada por diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de recursos estruturais e didático-pedagógicos, a insuficiência (ou mesmo a falta) de oportunidades de formação continuada dos professores, a crescente intensificação e precarização do trabalho docente e a desvalorização do componente filosófico nos currículos.

Para além disso, é necessário considerar o perfil dos estudantes que ingressam nos cursos voltados à carreira docente, que aponta sua origem entre as classes sociais desfavorecidas econômica e culturalmente, baixo desempenho escolar, necessidade de conciliar estudos e trabalho remunerado e, particularmente no caso do curso do magistério, a condição de ser mulher e negra. Isso traz para a formação uma demanda pragmática e tecnicista, imposição da situação desses sujeitos no mundo do trabalho, que tende a se chocar com a perspectiva de um ensino humanista, reflexivo e crítico.

Sobre os mencionados desafios do mundo do trabalho, o CBTC afirma que ao estudar Filosofia da Educação “o futuro professor torna-se capaz de problematizar as questões do dia a dia, considerando suas especificidades ou confrontando-as com questões semelhantes problematizadas por outros indivíduos, no bojo da herança intelectual que nos foi legada por pensadores e pensadoras de outros tempos e lugares” (ibidem).

Na prática, identificamos uma grande dificuldade (ou mesmo resistência) das estudantes a refletir e analisar criticamente as condições de trabalho a que estão submetidas imediatamente (em geral, em contratos temporários na rede privada de educação infantil) e as que as aguardam após a obtenção do diploma. Além disso, ao final de um curso que se propôs a investir nas práticas dialógicas, reflexivas e no desenvolvimento da criticidade, foram recebidas diversas queixas das estudantes do 4º ano (concluintes) ao pouco espaço dado aos clássicos da história da Filosofia da Educação, considerados tópico prioritário porque seriam cobrados nas provas de processo seletivo para ingresso na rede municipal.

Do interior desta experiência, fica evidente que o discurso estatal sobre o papel da filosofia se choca frontalmente com a materialidade do ensino deste componente nas instituições oficiais, o que revela existir, neste discurso, um componente ideológico que visa ocultar sob o discurso da criticidade, da reflexividade e da autonomia, os reais interesses das forças hegemônicas na formação docente.

Ao que parece, sendo formados e atuando profissionalmente apenas em espaços em que prevalecem os discursos hegemônicos, os docentes são privados do acesso ao contraditório, da possibilidade de problematizar tais discursos e as práticas que os produzem e reproduzem e, por consequência, da possibilidade de encontrar sentidos e propósitos alternativos para sua prática profissional. Precariamente formado, submetido a condições precárias de trabalho, e sendo chamado a oferecer aos estudantes (precariamente escolarizados e inseridos em situações precarizadas de empregabilidade) os meios para o desenvolvimento do senso crítico e da consciência filosófica para lidar com os desafios do mundo do trabalho (ibidem), recai sobre o docente de Filosofia da Educação a responsabilidade de um trabalho de Sísifo.

Ao investigar a presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro em uma perspectiva histórica, Geraldo Balduino Horn conclui que “o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma” (Horn apud Gallo; Kohan, 2000, p.17).

Se o ensino de filosofia da educação, em condições determinadas pelas forças hegemônicas, visa impedir que o docente em formação desenvolva sua criticidade, ao inverter a premissa, temos que a formação filosófica verdadeiramente crítica e autônoma pode estar relacionada ao campo das forças contra-hegemônicas. No universo da educação pública brasileira, estas tem sido historicamente representadas, principalmente, pelo sindicalismo docente.

A formação docente (inicial e continuada) promovida pelo Estado, embora se sustente sobre o discurso da promoção da criticidade, não oferece as condições para que esta efetivamente se desenvolva no espaço escolar. Além disso, raramente admite o desenvolvimento de uma criticidade que se volte contra seus fundamentos.

A constituição de criticidade requer o contato com o contraditório, enquanto o discurso educacional oficial tende a marginalizar críticas radicais e escamotear conflitos. Os espaços de organização e luta sindical se caracterizam pela abertura a perspectivas contra-hegemônicas, elaboradas de forma coletiva e dialógica, baseadas na realidade e nos interesses do mundo do trabalho. Assim, há uma diferença entre um professor formado apenas no em contato com o pensamento educacional oficial, pautado pelos interesses hegemônicos, e aquele que acessa debates e concepções pautadas pelos interesses contra-hegemônicos dos trabalhadores e suas organizações de classe. Vivenciar essas distintas realidades formativas possibilita comparar discursos e práticas educacionais antagônicos, o que favorece o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Os sindicatos e movimentos sociais se constituem como espaços potenciais de formação continuada dos docentes, uma vez que estes, ao promoverem reflexões coletivas sobre os problemas educacionais contemporâneos, se tornam espaço de produção de saberes nos quais se expressam concepções marginalizadas nos currículos das instituições (Soares, 2023). Esses saberes, produzidos no próprio âmago da luta social, não apenas se distinguem das noções deformadas geradas pela tradicional formação docente institucionalizada, como também podem contribuir diretamente para a transformação destas.

Nesse sentido, pode-se apontar que um dos caminhos para a superação de alguns dos dilemas relacionados ao desenvolvimento do pensamento crítico na formação filosófica de professores seja a aproximação entre o ensino da Filosofia da Educação e o sindicalismo docente.

Palavras-chave: formação docente, ensino, sindicalismo docente, formação continuada.

Referências Bibliográficas

GALLO, Silvio. **Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo.** Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo (SP), v. 42, n. 145, jan. 2012, p. 48-64.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica.** In: GALLO, Silvio. KOHAN, Walter Omar. (orgs). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **O ensino da Filosofia frente a educação como formação.** In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 7, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 6** – Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

SOARES, Sáva Bona Vasconcelos. **Saber para dominar ou para resistir? As fissuras territoriais e os projetos de autonomia e educação do MST e do EZLN.** 2023. 517 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

O DESAFIO DOS “CÂNONES” PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Márcio Luís Marangon
Universidade Federal da Fronteira Sul

Recentes episódios em diferentes regiões do Brasil vêm colocando em pauta o tema da distribuição de livros por parte do governo federal de forma uniforme. O enfrentamento sobre esta pauta - por mais que tenha atrás de suas constituições, complexas ideologias políticas, principalmente no âmbito da extrema direita - serve para reacender a reflexão sobre a possibilidade de constituir “cânonos” literários ou pedagógicos para a formação humana.

Por um lado, a existência de cânonos - por mais que embasados em obras clássicas - abre precedentes para justificar ideologias religiosas ou políticas, sobre a argumentação da “interpretação de textos”. Do mesmo modo, diante de tantas distorções sociais e empates de extremismos religiosos e políticos, já não se tem mais o habitual consenso sobre o que é ou não essencial na educação, ou na sociedade, frente a dimensões e realidades sociais e existenciais tão diversas. Conta também contra a ideia dos cânonos, o fato de que o pensamento europeu, normalmente utilizado como base do pensamento “canônico”, ser um modelo arquitetado sobre princípios hierárquicos, machistas e estruturais, o que significa que, constituir um cânone a partir de tais obras, simbolizaria realçar, ou, retomar tais princípios hierárquicos e excludentes (ALLAN, 1991).

Por outro lado, a não existência de cânonos abre espaço para complicadas lacunas de caminhos formativos, pelos quais a humanidade sempre trilhou. (FOUCAULT, 2016). Conta também, a favor dos defensores do cânone, que os cânonos são arquitetados sobre clássicos, e os clássicos, sempre são passíveis de interpretações, e o que os mesmos servem apenas como referência, e não como verdade única. E, como referência, tornam-se caminhos indispensáveis para a formação dos indivíduos (HAN, 2022) em tempos de infocracia e perigosas formas de comunicar e formar.

Assim, em tempos de constantes crises e ataques aos sistemas formativos formais, cabe a Filosofia da Educação uma reflexão para além dos conflitos ideológicos, buscando colocar-se como pedra de toque para discussões fundamentais para o processo de constituição de formação das novas gerações e ajudar a responder: ainda é possível pensar em um cânone mínimo para a educação?

Para responder a esta pergunta é preciso, primeiramente, adentrar no próprio papel e significado da educação. Uma simples genealogia pode remeter esta busca pelo significado diretamente para a Grécia Antiga, onde, como aponta Jaeger (2003) a educação como Paideia tinha como objetivo a formação cultural dos indivíduos, ou seja: formar alguém é oferecer a este indivíduo aquilo que de melhor se estabelece culturalmente, para que os indivíduos tenham parâmetros para caminhar e se aperfeiçoar. O exemplo dos contos, cantos e teatros gregos (com suas tragédias), tinham como objetivo não a alienação dos indivíduos, mas sim, a potencialização da constituição de indivíduos capazes de desenvolver sua autonomia e construir sua própria história, elevando a sociedade a que pertenciam.

E aqui há um importante contexto a se vislumbrar: o norte desta formação. Sócrates talvez tenha sido o grande expoente deste modelo de Ensino. Ao contrapor os sofistas e sua pretensão de desqualificar a ideia de “verdade”, Sócrates demonstra que toda formação para a autonomia e a constituição de si precisa ter como ponto de partida a verdade. É pela busca da verdade inclusive que se inicia o método Socrático. A ironia, como desvelamento dos equívocos dos indivíduos, tem em Sócrates a pretensão de desvelar a verdade, fazer com que o indivíduo a conheça, pois, a conhecendo, terá dificuldades em se afastar dela. Mais do que isso, a Apologia de Sócrates demonstra como é terrível à sociedade o indivíduo que acha que tem a verdade, mas, não a tem (fator que desencadeia inclusive a condenação de um inocente: o próprio Sócrates).

Dado esta compreensão, é possível então fazer outro questionamento antes de voltar à pergunta principal do texto: se há o norte formativo, por que de tantas dúvidas em relação a ele, e por que dos questionamentos as ações pedagógicas? Certamente esta é uma pergunta intrigante e que merece um olhar mais profundo, e, sua resposta também está voltada à questão da verdade.

A verdade não pode vir do nada, está relacionada ao fato e, a palavra “fato” deriva de latim factum, “fazer”, ou seja, aponta para um status ontológico, algo que realmente aconteceu, e não para uma proposição. Neste sentido, não é possível usar a palavra “fato” sem entender a sua relação com o espaço-tempo histórico. Quando o fato é visto de modo isolado, expõe-se ao risco de desenvolver um olhar ideológico, que distorce a verdade, afinal, diz a escritora Anais Nin: “Não vemos as coisas como são: vemos as coisas como somos”. Por isso, no método socrático a busca pela verdade parte da ironia, o desvelamento de como vemos as coisas, e culmina na maiêutica, a tentativa de ver as coisas como são.

Bem, se da relação espaço/temporal vem o norte, na modernidade é do desvio desta relação que vem o problema. Há uma temática muito bem trabalhada por Han (2022) em sua obra Infocracia, onde o autor aponta as novas formas de comunicação e de produção de informação como uma fonte “sedenta” por poder, onde a verdade factual é desvalorizada, ou, redimensionada através de constantes e rápidas trocas de informações, as quais, não tem pretensão de verdades, mas sim o controle. Para Han (2022, p.107), na ordem digital a verdade “dá lugar à fugacidade da informação”, e a informação não tem compromisso com o espaço e o tempo, assim, perde-se a confiança no fundamental e passa-se a viver na era da desconfiança. O objetivo para tudo isso é um só: impedir o pensamento autônomo da população, mentindo sobre a factualidade e criando mundos fictícios ante o mundo real, tudo, em prol de uma crise democrática que permita o poder disciplinar mais poderoso que o próprio poder panóptico relatado por Foucault (2016).

Desta forma, é possível encontrar na modernidade uma perigosa distorção em relação a formação humana: se a formação precisa estar pautada na ideia de verdade, e a ideia de verdade na modernidade encontra-se em xeque frente ao mundo da infocracia, logo, é possível compreender que a própria formação está em xeque. Não porque não se tenha um norte, mas porque este norte (que é a verdade) é questionado e distorcido pelo interesse do poder a partir da descontextualização da verdade.

Logo, é mister compreender que o desmerecimento dos materiais didáticos, e paradidáticos, que são escolhidos de forma basilar da formação das escolas, partem de descontextualizações para constituir um desmerecimento da verdade com fins específicos com relação ao poder, e pouco tem a ver com a ideia de avançar e evoluir na formação dos indivíduos para sua autonomia e liberdade. Em síntese, não são os cânones, métodos ou os conteúdos abordados nas escolas que incomodam, mas sim, a própria possibilidade destes estabelecer a capacidade de buscar a verdade pela reflexão crítica nos indivíduos, atrapalhando os projetos de dominação que tentam se alicerçar, tanto pelos meios de informação, como e principalmente pela escola (normalmente alvo principal dos movimentos de dominação).

Disso tudo, respondendo a questão central, entende-se que não só é possível pensar nos cânones como é extremamente necessário. A partir de uma análise histórica e hermenêutica, um cânone devidamente escolhido pode ajudar a situar os pensamentos em seu tempo e espaço, permitindo que tais pensamentos sobressaiam-se das discussões ideológicas, e de poder, e contribuam na

superação dos objetivos de dominação. Arquetados sobre clássicos, os cânones se tornam pedra de toque na busca pela verdade, e algo basilar para a formação das novas gerações. Um norte quando se trata da formação dos indivíduos, sempre como princípio (caminho), nunca como final.

Palavras-chave: cânone, filosofia, educação, formação, humana.

Referências Bibliográficas

ALLAN, G. **Process Philosophy and the Educational Canon. Process Studies**, pp. 89-101, Vol. 20, Number 2, Summer, 1991. Disponível em <https://www.religion-online.org/article/process-philosophy-and-the-educational-canon/>. Acessado em 25 de Abril de 2024.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**, São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HAN, Byung-Chul, **Infocracia: digitalização e crise da democracia**, Petrópolis - RJ: Vozes, 2022.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PROMOVENDO A AUTONOMIA DISCENTE ATRAVÉS DA TERTÚLIA DIALÓGICA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DA ESCOLA REGULAR

Vanessa Ribeiro Morelo

Universidade Federal do Espírito Santos

Jorge Augusto da Silva Santos

Universidade Federal do Espírito Santos

A presença da filosofia na grade curricular do ensino médio se justifica pelas contribuições que a mesma oferece; tanto como disciplina educativa, formadora de articulação entre os conhecimentos, quanto como no espaço promovedor de trocas de experiência. Portanto, a filosofia tem muito mais caráter construtivo, formativo, do que um conhecimento concreto, pronto para ser transmitido. Tal como diz Favaretto (2004, p. 48) “Se em filosofia é difícil estabelecer conteúdos básicos, e mesmo métodos gerais, deve-se, contudo, garantir as condições mínimas da especificidade do trabalho filosófico.”

A formação filosófica no contexto escolar enfrenta desafios e complexidades significativas. Favaretto destaca a conexão da filosofia com a formação humana, argumentando que o espírito humano busca constantemente algo que o complete. Contudo, ele também ressalta as dificuldades contemporâneas dessa formação, apontando que é um processo longo e objetivo, voltado para a maturidade e autonomia de pensamento.

Um ponto crucial é a divergência entre a prática filosófica e a imagem tradicional de formação. Favaretto argumenta que a diversidade e a natureza dinâmica da filosofia não se encaixam na visão tradicional de um “curso” que leva à formação plena do indivíduo. Isso sugere que o ensino da filosofia deve ser visto como um processo contínuo de questionamento e reflexão, promovendo a autonomia de pensamento sem necessariamente alcançar uma conclusão ou maturidade final.

Assim, somos convidados a refletir sobre uma visão da filosofia escolar que valoriza o contínuo processo de reflexão crítica e o desenvolvimento da autonomia de pensamento, em vez de seguir um caminho predeterminado.

(...) apesar da dispersão, ela continua mantendo conexões com a ideia de formação: com a ideia de que o espírito humano está sempre à espera de algo que o leve a cumprir-se. As dificuldades dessa proposição, atualmente, provêm do fato de que a formação supõe o término de um processo, geralmente longo, cujo objetivo primordial é o de levar o educando à maturidade, à conquista da autonomia de pensamento e existencial, ou seja, implica o ideal de emancipação. Mas o exercício de pensamento, mobilizado na diversidade da filosofia, (...) não produz a imagem tradicional de formação, pois não supõe a possibilidade de um “curso” que desenvolvido leva à formação (FAVARETTO, 2004, p. 43-44).

A filosofia oferece uma visão de totalidade, sempre relacionada à experiência, valores formativos e multiplicidade, sem se definir com exatidões ou certezas. A formação não depende necessariamente de um conjunto sistematizado de conteúdo. Portanto, ao considerar a filosofia como disciplina

escolar, especialmente diante dos desafios contemporâneos, é essencial perguntar quais são suas contribuições específicas e seu significado para a vida dos alunos. O professor enfrenta um percurso reflexivo ao trabalhar a filosofia escolar, lidando com diferentes ideias. O ensino da filosofia é amplo e desafiador, devido à sua vastidão e às diversas interrogações e pensamentos que surgem.

Não é possível encontrar uma resposta que dê conta de abarcar todas as possibilidades que se têm, ou seja, encontrar uma resposta unívoca não é possível. Cada uma das respostas pode dar lugar a diferentes concepções, diferentes sentidos do ensinar ou transmitir filosofia. A dificuldade em encontrar um ponto de partida que aborde os aspectos básicos do ensino de filosofia, acabam se tornando estímulo e motor para permitir avanços sobre a questão central. Fazendo referência à Cerletti (2009, p. 87) “A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo.” No entanto, é importante observar que a filosofia também pode envolver a reflexão individual e a introspecção. O diálogo não exclui a importância do pensamento solitário, mas destaca que o debate e a troca de ideias desempenham um papel essencial na construção do conhecimento filosófico. Portanto, a afirmação em questão enfatiza a ideia de que a filosofia é uma busca coletiva pelo entendimento e não uma disciplina isolada ou estritamente pessoal.

No vasto e diversificado mundo da cultura, particularmente da cultura de consumo, hoje hegemônica, a contribuição educativa da formação que vem do trabalho filosófico cifra-se na elaboração de “diretrizes conceituais” e de “estilos de interrogação” que permitam aos alunos adquirir meios de “orientar-se no pensamento” (FAVARETTO, 2004, p. 45).

No contexto contemporâneo, onde a cultura de consumo predomina e influencia práticas e valores sociais, a filosofia emerge como uma ferramenta educativa vital. Cabe ao professor preparar-se para lidar com essas demandas. Favaretto (2004) destaca que a contribuição da filosofia está na criação de “diretrizes conceituais” e “estilos de interrogação”. Essas ferramentas fornecem aos alunos os meios para desenvolver um pensamento crítico e independente, capacitando-os a navegar pela complexidade do mundo moderno. Ao oferecer estruturas teóricas sólidas e metodologias rigorosas de questionamento, a filosofia permite que os alunos se orientem intelectualmente em um ambiente rico em informações, desenvolvendo a capacidade de analisar e refletir criticamente sobre o vasto fluxo de dados e ideias que encontram.

Essas diretrizes e estilos de interrogação são cruciais para formar cidadãos que não apenas consomem informações, mas também as analisam e questionam profundamente. Em uma era de informação abundante e efêmera, a habilidade de “orientar-se no pensamento” é inestimável. A filosofia, ao promover uma abordagem crítica e inquisitiva, desafia os alunos a explorar causas e implicações dos fenômenos culturais e sociais, contribuindo para a formação intelectual e para uma sociedade crítica e consciente. Sabendo que os jovens são naturalmente críticos, o ensino de filosofia pode aproveitar essa condição para fomentar a criticidade como uma intervenção na realidade cotidiana, apresentando novas ideias. Estabelecer uma conexão com o estudo de Immanuel Kant, especialmente suas reflexões sobre a sociedade contemporânea, proporciona um terreno fértil para a prática da tertúlia dialógica.

Nesse contexto, a aplicação da Tertúlia Dialógica Filosófica no ensino médio busca não apenas aproximar os alunos da Filosofia, mas também desenvolver suas capacidades de pensamento crítico e reflexivo. Ao explorar temas filosóficos complexos e relacioná-los com questões cotidianas, os estudantes são desafiados a aprimorar suas habilidades de análise e argumentação, contribuindo assim para sua formação intelectual e cidadã. Essa abordagem enriquece o processo de aprendizagem e capacita os alunos a se tornarem participantes ativos e conscientes na construção do conhecimento e na reflexão sobre o mundo ao seu redor.

A responsabilidade de mediar o processo educativo nas aulas de Filosofia implica uma ética do cuidado. O pensamento de Kant direciona-se para uma subjetividade construída nas interações em sala de aula. A prática da tertúlia visa desenvolver essa subjetividade e cultivar uma postura crítico-reflexiva diante dos desafios da sociedade contemporânea.

A afirmação de que o aluno “não deve ser levado, mas guiado” destaca o papel do professor como facilitador, e não como transmissor autoritário de conhecimento. O professor deve promover um ambiente que estimule curiosidade, questionamento e debate, oferecendo suporte e orientação, mas permitindo a construção autônoma do conhecimento pelo aluno. Essa abordagem é alinhada com educadores como Paulo Freire, que defendem uma educação dialógica e emancipatória, onde o aprendizado ocorre através da interação e da co-construção do conhecimento.

A metáfora de “guiar” em vez de “levar” reforça a ideia de que o ensino de filosofia deve preparar o aluno para a independência intelectual. Desenvolver a capacidade de “caminhar por si mesmo” implica que o aluno, ao final do processo educativo, será capaz de aplicar habilidades críticas e reflexivas em diversos contextos, não se limitando ao ambiente acadêmico. Este é um objetivo essencial da educação filosófica: formar cidadãos críticos, capazes de interpretar o mundo de maneira independente e informada. O papel do educador é essencial nesse processo, atuando como mediador na reflexão crítica dos alunos e facilitando meios para o exercício crítico ativo. O professor estimula os alunos a participarem de decisões, esclarecimentos e análises da atualidade, visando despertar seu interesse em engajar-se de forma crítica e reflexiva no mundo ao seu redor.

No contexto da tertúlia filosófica, cria-se um espaço de diálogo sobre temas filosóficos atuais. Essas discussões permitem uma análise profunda dos princípios éticos e morais que regem a sociedade. Essa abordagem é crucial na educação, fornecendo ferramentas intelectuais e conceituais para o desenvolvimento crítico dos alunos. Eles aprendem a pensar criticamente, analisar argumentos, entender diferentes perspectivas e formar suas próprias opiniões. A tertúlia filosófica promove um ambiente inclusivo onde ideias diversas são debatidas de forma respeitosa e construtiva, enriquecendo o pensamento filosófico e destacando sua importância como ferramenta para estimular o pensamento crítico, a reflexão e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Palavras-chave: autonomia, tertúlia, diálogo, ensino, escola.

Referências Bibliográficas

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

FAVARETTO, C. F. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, W. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: editora/ CNPq, 2004, p. 43-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58^o ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

KANT. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco CockFontanella. 2^oed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

SINGULARIDADES DA - E NA - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Diogo Barros Bogéa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

eixo temático [1] o ensino da Filosofia da Educação, realidade, exigências e desafios

Qual será o sentido de um processo de formação? Essa é uma questão que a Filosofia da Educação não cessará de dirigir às instituições e aos educadores de todos os tempos e lugares. No entanto, por seu caráter necessariamente auto-reflexivo - ou "auto-imune", para falar como Derrida - ao dirigir a questão ao outro, a Filosofia da Educação se vê obrigada a encarar ela mesma a questão.

Qual será o sentido - "lá" e "aqui"? Será que se trata de transmitir alguma coisa? Conteúdos de conhecimento "próprios" da disciplina? Conteúdos de conhecimento cujo valor universal é pré-suposto? "Habilidades e competências" capazes de preparar nossos alunos para o exercício das suas funções profissionais e sociais? Os mais nobres valores morais já forjados pela sociedade ocidental - solidariedade, justiça, disciplina, amor, veracidade, obediência? Ou talvez um senso de justiça social e conscientização transformadora capaz de produzir os tão falados "sujeitos críticos e reflexivos"?

Todos esses projetos parecem tomar como fundamento a imagem do humano como "sujeito racional e consciente" (unitário, idêntico, indivisível e coerente). É justamente essa imagem de humano que, entrando em profunda crise na contemporaneidade, abre o campo para a recolocação da questão: afinal, qual será o sentido de um processo de formação?

Gostaríamos de discutir em nosso trabalho maneiras diferentes de pensar o humano, que o apresentem como múltiplo, diverso, efeito de composições relacionais e atravessado por conflitos nem sempre solucionáveis.

A partir dessa reconsideração ontológica da existência humana nos interessa pensar alternativas aos modelos apresentados: para além da transmissão de conteúdos de conhecimento, a disseminação do estranhamento e a proliferação de possibilidades existenciais. Para além de imposição disciplinar (moralização, repressão) e produção de liberdade, a possibilidade de apresentação de circunstâncias maestras capazes de reger a multiplicidade constitutiva do humano na composição de obras - e existências - singulares.

Nossas principais referências serão Nietzsche, Spinoza e Deleuze. Nietzsche nos ajudará a pensar o humano como multiplicidade dinâmica e diversa de impulsos. Spinoza - e sua retomada deleuziana - nos ajudarão a pensar o humano como corpo afetivo relacional capaz de afetar e ser afetado de muitas maneiras - sem que saibamos de antemão nem quantas nem quais são essas maneiras. Os três nos permitirão pensar uma "ética da singularidade" para além de quaisquer éticas da "identidade".

No livro *Além do Bem e do Mal*, partindo de uma crítica ao atomismo da física - a noção de que o mundo é composto por partículas fundamentais indivisíveis (a-tomosignificia justamente in-divisível) - Nietzsche nos convoca a "liquidar" a "superstição" do atomismo da alma: "a crença que vê a alma como algo indestrutível, eterno, indivisível, como uma mônada, um *atomon*: essa crença deve ser

eliminada da ciência!” (NIETZSCHE, 2005, p. 18). Abre-se assim o caminho para pensarmos uma “alma mortal”, “alma como pluralidade” e, na formulação que julgamos mais interessante: “alma como estrutura social dos impulsos e afetos” (NIETZSCHE, 2005, p. 19). Um pouco mais à frente Nietzsche nos chamará a atenção para o fato de que o corpo – o que é de certo modo mais evidente – também não é nenhuma unidade auto-idêntica e imutável, mas “uma estrutura social de muitas almas” (NIETZSCHE, 2005, p. 25), compreendidas, é claro, segundo a definição anterior, como estrutura social de impulsos e afetos.

A metáfora do “social” aqui cumpre a função de explicitar que as relações entre os impulsos que nos constituem são dinâmicas e envolvem relações multiniveladas de poder que resultam em – e de – diversos arranjos: coerções, imposições, alianças, dominações, resistências, rebeldias, revoltas, contestações, afinidades, criação, manutenção e transformação de configurações.

Portanto, ao invés de pensar o “eu” como unidade, simplicidade, identidade, indivisibilidade e eternidade da alma imaterial temos o “eu” como rede de relações de poder entre instintos, impulsos, afetos e circunstâncias de todo tipo. O eu não é de maneira alguma o centro de comando desse processo relacional, mas seu efeito. Cada um de nós é efeito das “estruturações sociais” que vão se estabelecendo nessa rede dinâmica de impulsos e circunstâncias vindos de tempos e lugares diferentes, com origens e objetivos diferentes, com intensidades e velocidades diferentes, com rotinas “alimentares” diferentes. Para utilizar os termos da teoria da complexidade, na interação desses diversos impulsos e circunstâncias vão emergindo configurações dinâmicas e complexas, isto é, nas quais o todo não é redutível a nenhuma das partes isoladamente e nem mesmo à soma simples entre as partes. Nas performances existenciais de cada um trata-se de modos de organização e de funcionamento que só tomam forma na interação dos impulsos e circunstâncias.

Na ontologia de Spinoza todos os existentes são *corpos afetivos*, corpos que podem afetar e ser afetados de muitas e diferentes maneiras: “uma só e mesma coisa pode ser afetada de muitas maneiras, poderá igualmente afetar de muitas e diferentes maneiras” (SPINOZA, 2016, p. 106). Essas muitas e diferentes maneiras não estão predeterminadas de saída, donde a pertinência da questão levantada por Spinoza e depois recuperada por Deleuze: “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo (...) pode e o que não pode fazer” (SPINOZA, 2016, p. 96). Essa indeterminação fundamental lança os corpos numa experimentação afetiva sem fim, isto é, uma experimentação dos seus poderes de afetação.

Reconhecendo a dinâmica dos corpos afetivos como fundamental para a construção de uma ontologia não antropocêntrica, Deleuze resgata a questão sobre os poderes de um corpo afetivo: “Qual é a estrutura (*fabrica*) de um corpo? O que pode um corpo?”. E em seguida estabelece, com Spinoza, os termos que tornam essa questão fundamental: “A estrutura de um corpo é a composição da sua relação. O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 147). Por isso “Nem mesmo sabemos de que afecções somos capazes, nem até onde vai nossa potência. Como poderíamos saber isso com antecedência?” (DELEUZE, 2017, p. 153). A questão quanto ao corpo é, portanto: “De que afecções ele é capaz, tanto passivas quanto ativas? Até onde vai sua potência?” (DELEUZE, 2017, p. 176).

Deleuze indica nessas passagens duas compreensões fundamentais quanto à ontologia dos corpos afetivos: 1. Não há um manual de instruções previamente dado capaz de esgotar todas as possibilidades de afetação dos corpos. Há um não-saber fundamental que lança os corpos numa experimentação afetiva sem fim no interesse de ampliar suas capacidades de afetar e serem afetados. E 2. A estrutura de um corpo é a composição de sua relação, logo, a articulação e composição com outros corpos afetivos pode diminuir ou ampliar as capacidades afetivas de um corpo.

Tais compreensões encaminham uma ontologia e uma ética das singularidades, colocando também a Filosofia da Educação diante do desafio (interminável) de lidar não mais com identidades, mas com singularidades.

Palavras-chave: filosofia, singularidade, corpos afetivos

Referências Bibliográficas

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze. São Paulo: 34, 2017

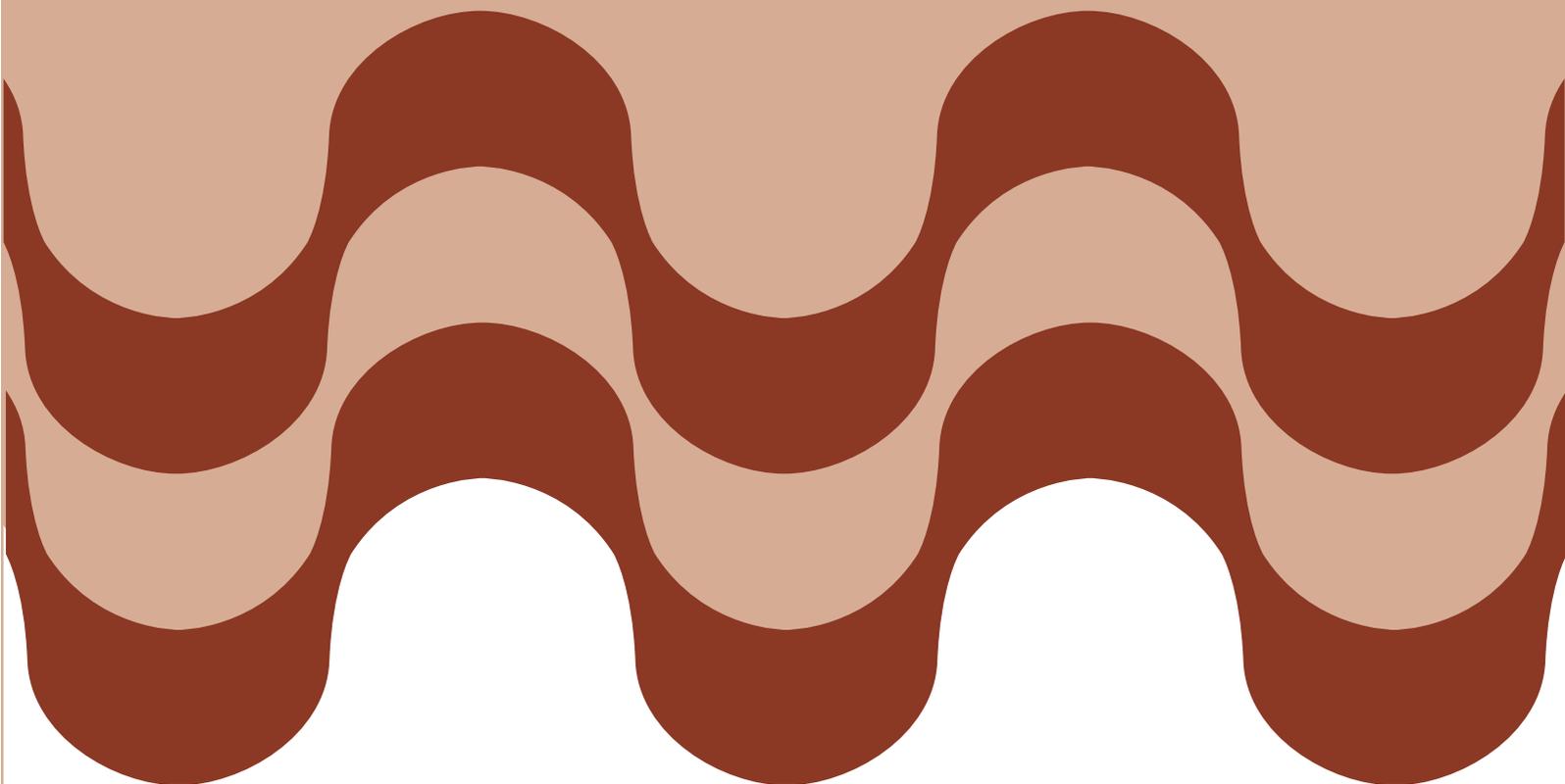
DERRIDA, Jacques. **Autoimunidade: Suicídios Reais e Simbólicos**. In: BORRADORI, Giovanna. Filosofia em tempos de terror: diálogos com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Cia das Letras, 2005 SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

eixo temático [2]

Que língua fala a Filosofia da Educação?

No alvorecer do século XX, um grande movimento propôs o que passou a ser conhecido como uma «virada linguística», que tencionava as formas até então em vigor de entender a linguagem, criticando e relativizando seus usos nas mais diferentes formas de expressão artística, na política, na literatura, na filosofia e nas formas correntes da linguagem abrindo, para a formação humana, novas possibilidades, ainda em parte inexploradas. Porém é preciso acrescentar a emergência do que poderíamos, talvez, denominar de uma segunda (ou terceira?) virada, desta feita não mais por iniciativa da reflexão filosófica, mas das profundas mudanças pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas. Assim, o rápido avanço das tecnologias que, por um lado, instituem linguagens tão rapidamente quanto as destroem, e vêm atraindo sobretudo as populações mais jovens; as importantes e urgentes reivindicações de culturas, modos de vida e experiências longo tempo invisibilizadas, e que agora pedem passagem para enriquecer o pensamento e o idioma filosófico – tudo isso sem falar do necessário acolhimento das diferenças regionais e da crítica ao pedantismo acadêmico... Quantas línguas fala a Filosofia da educação? Há como aprender com as distâncias e equívocos? Há lições a tirar dessa linda cacofonia?



A DIMENSÃO POÉTICA DO OFÍCIO DO PROFESSOR

Ananda de Sá Earp Meyer

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

eixo temático [2] Que língua fala a Filosofia da Educação?

Explorando a dimensão estética do ofício docente, o presente texto tem como objetivo pensar sua relação com a linguagem valendo-se de leituras provenientes da Filosofia, da Pedagogia e da Literatura. O professor vê e dá a ver o mundo a seus estudantes através de um trabalho intenso com a linguagem. Poderíamos dizer que ambos, professor e estudante, leem o mundo e que também juntos, o desvelam e o nomeiam. Portanto, pensar o ofício de professor, implica também pensar na linguagem, mas em que sentido? A linguagem não como uma ferramenta comunicativa, utilizada na transmissão de informação ou meio para a resolução de problemas, mas como possibilidade de tornar o mundo algo comum e como forma de fazer contato com sua dimensão enigmática. Como afirma Deleuze em *Proust e os signos* (2022), o mundo se apresenta em estado de complicação, ele é enigmático. O professor e seus estudantes encontram caminhos para transitar nesse mundo complexo a partir de uma matéria de estudo. Esse modo de transitar tem uma dimensão poética. Deleuze descreve o mundo como um espaço intrinsecamente enigmático, repleto de complexidades e significados ocultos. Para Deleuze, a realidade não se revela de maneira direta; ao contrário, é marcada por uma série de interrogações que desafiam nossas percepções habituais. Essa dimensão enigmática do mundo implica que cada experiência, cada signo e cada relação possui um potencial de múltiplas interpretações. Assim, a busca pelo conhecimento torna-se um ato de desvelamento, onde o entendimento se constrói a partir da conexão entre o que é visível e o que permanece oculto. Essa perspectiva instiga uma leitura crítica da realidade, convidando-nos a explorar as sutilezas que se escondem por trás das aparências. O mundo, portanto, se apresenta como um mosaico de significações, exigindo um olhar atento e uma sensibilidade poética para que possamos realmente apreendê-lo.

Foucault em sua conferência *Linguagem e literatura* (2001) explicita que, enquanto a linguagem tem a ver com as palavras acumuladas ao longo da história, a literatura é uma distância aberta no interior da linguagem. Ela se vale das palavras da linguagem, mas, ao mesmo tempo, é “transgressão” e “profanação” destas. Ela faz com que as palavras digam o que dizem e ao mesmo tempo digam outra coisa. O professor, no exercício de seu ofício, trabalha com as palavras e simultaneamente as profana. Para Foucault, a literatura representa uma distância crítica dentro da linguagem, funcionando como uma forma de transgressão e profanação das palavras. Em sua visão, a literatura não se limita à mera representação do real, mas desafia e subverte os significados estabelecidos, abrindo espaço para novas interpretações. Essa dinâmica permite que as palavras expressem tanto o que dizem de maneira convencional quanto o que elas poderiam significar em contextos inesperados. Assim, a literatura torna-se um meio para explorar as nuances do poder e da identidade, revelando as complexidades da experiência humana. Em última análise, Foucault vê a literatura como um campo fértil para a reflexão crítica sobre a linguagem e suas implicações sociais.

Como afirmam Masschelein e Simons, em sua obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013), a escola se caracteriza, entre outras coisas, por profanar, por suspender ou desligar as palavras de seu uso habitual para (re) apropriar-se de seu sentido. O professor e seus estudantes permitem que as palavras digam o que habitualmente dizem, mas ao mesmo tempo digam outras coisas e, portanto, dêem a ver outras coisas do mundo, aquelas coisas menos óbvias que aparecem quando a linguagem pode explorar sua dimensão poética. Jan Masschelein propõe o conceito de suspensão como um elemento fundamental na educação, referindo-se ao ato de interromper o uso habitual das palavras e significados. Essa suspensão permite que os alunos reapropriem o sentido das palavras, questionando e desafiando as interpretações convencionais. No contexto escolar, essa prática cria um espaço onde o conhecimento pode ser reinventado e onde novas possibilidades de entendimento surgem. Ao promover essa suspensão, a educação se transforma em um ato de liberdade e reflexão crítica, fundamental para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Assim, Masschelein destaca a importância de um ambiente educativo que favoreça essa abertura para o novo.

Octavio Paz, na introdução de *O arco e a lira* (2012) sustenta que a experiência poética não se restringe apenas à literatura. Segundo ele, todas as atividades humanas são susceptíveis de atingir seu estado de poesia. Tudo é linguagem. Estamos imersos em um mundo de sentido. A poesia é o exercício de transcender os limites da linguagem para além dos sentidos já instalados. Ela nos permite “participar” do mundo, de sua abertura. É possível pensar, então, que o professor exerce um ofício poético ao trabalhar sobre os sentidos do mundo, ao abrir as categorias e relações que são possíveis estabelecer e permitir que as palavras comecem a dizer outras coisas diferentes daquelas que diziam antes de começar a estudar junto com seus estudantes. Paz aborda a poesia como uma forma de transcendência que vai além das limitações da linguagem cotidiana. Para ele, a poesia não se restringe à literatura, mas se manifesta em todas as atividades humanas, proporcionando uma abertura para a experiência do mundo. Essa abertura poética permite que as pessoas explorem significados mais profundos e sutis, revelando conexões que muitas vezes permanecem ocultas. Assim, a poesia torna-se um meio de participação no universo, onde o indivíduo pode perceber a realidade de maneira mais ampla e sensível. Paz nos convida a reconhecer a poesia como uma força vital que enriquece nossa compreensão do mundo e das relações humanas.

Como Heidegger (2012) nos diz, habitar não se trata de sentir-se-em-casa, pois não há um mundo acabado no qual simplesmente tenhamos que construir nossa morada. Trata-se de, como fazem os poetas, exercitar o estranhamento do que se mostra familiar. “O ser humano habita mergulhado na estranheza”, diz. São os gestos que dão sustento ao ofício do professor ao cultivar uma estranheza do mundo, que ao mesmo tempo que o apresentam permite que se mostrem novos sentidos para ele.

Palavras-chave: ofício de professor; linguagem; poética.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Linguagem e literatura: conferência proferida no Centre Culturel Canadien em Paris, em 1964**. In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 153-176.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MÚSICA E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: PEDAGOGIA DE SNYDERS SOB UM OLHAR SCHOPENHAUERIANO

André Mário Gonçalves Oliveira
Universidade de São Paulo

Os personagens desta comunicação são o filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860) e o educador francês Georges Snyders (1917-2011). O primeiro é autor de um sistema filosófico complexo gerador de uma metafísica da música e, também, de um tratado sobre educação baseado em sua metafísica, mas que não evoluiu para um sistema pedagógico em sentido stricto. O segundo, com atuação ativa na educação e formação tanto em pedagogia quanto em filosofia, contribuiu significativamente para a filosofia da educação, tendo, inclusive, visitado o Brasil em algumas ocasiões. Entre suas obras, destaco *Alegria na escola* (1988) e *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (1991). O primeiro livro segue o espírito progressista iniciado em seus escritos anteriores, onde o autor explicitamente reconhece a influência de Karl Marx (1818-1883) e explora os diferentes tipos de alegrias que se pode e, para ele, se deve obter na escola. O segundo explora de maneira mais específica as alegrias que a música pode proporcionar. Naturalmente, essa análise feita por Snyders tem seu campo de estudo estabelecido nas escolas da França, mas, como ele mesmo deixa claro, é possível observar seus preceitos em outros continentes, e utilizando outros objetos de cultura de massa, como o futebol na América do Sul. No Brasil, seu pensamento começou a ser difundido em meados da década de 1970, antes mesmo da publicação das duas obras aqui mencionadas.

Como, então, seria possível direcionar o olhar para a pedagogia de Snyders através da filosofia de Schopenhauer? Apesar de ser possível alegar que os objetivos das teses aqui tratadas são distintos, este trabalho busca responder à pergunta acima através dos seguintes passos: 1) demonstrar o tipo de alegria ao qual Snyders se refere; 2) expor sua tese de que a música é capaz de fomentar a alegria na escola e, por conseguinte, a libertação dos alunos de sua condição de oprimidos através do diálogo que ajuda a promover; 3) demonstrar que, assim como Snyders, Schopenhauer é crítico da *Escola Tradicional* e, tampouco, se filia à *Escola Nova*; e 4) demonstrar como a metafísica da música de Schopenhauer pode corroborar a união dos dois pensadores.

Em *Alegria na Escola*, Snyders define alegria como a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior. Além disso, a alegria que a escola deve proporcionar aos alunos, sobretudo aos das classes dominadas, envolve a apreensão da verdade, que, por sua vez, causa satisfação. A diferenciação que Snyders faz entre *cultura primeira*, isto é, aquela que adquirimos através do meio em que vivemos, e *cultura elaborada*, que é aquela que nos faz questionar nossa própria cultura primeira, é importante. A *cultura de massa* se origina na cultura primeira e, por isso, geralmente não é questionada, pois sempre esteve presente nas vidas dos alunos. No entanto, Snyders quer que a *cultura da escola*, como ele chama a cultura elaborada, possibilite ao aluno ir além e, sem abandonar sua cultura primeira, que é importante, passe a acessar os objetos da cultura de maneira não empobrecida, que é como eles são apresentados às massas.

O título do livro publicado em 1991 questiona se as escolas têm a capacidade de ofertar as alegrias que a música seguramente proporciona. Snyders, em sua pesquisa, analisava a escola na França e, ao transpor isso para nossa realidade, é possível encontrar uma disparidade entre o nível de tecnologia nas escolas do período analisado pelo pensador. Entretanto, a pergunta ainda é válida para qualquer realidade escolar, especialmente tratando-se de uma época em que os alunos têm à sua disposição aparelhos eletrônicos capazes de reproduzir praticamente qualquer conteúdo audiovisual a qualquer momento. Assim, a música, enquanto objeto cultural, consegue unir os alunos pela sua natureza integradora e pelo seu movimento de constante continuidade e ruptura através dos diferentes tons e também do potencial social que ela tem. Segundo Snyders, essa característica toca a nossa alma, e seria dever da escola proporcionar a apreciação da música que foge do corriqueiro.

Snyders via as tentativas de esvaziamento da cultura escolar como uma maneira de manter as classes dominadas na mesma condição. Por isso, ele criticava a Escola Nova, pois não concordava com a ideia de entregar toda a responsabilidade pelo desenvolvimento e sucesso escolar aos alunos, enquanto o professor assumia apenas um papel coadjuvante. Para Snyders, isso perpetuava a estagnação dos estudantes. Isso não significa, no entanto, que ele defendesse a educação tradicional. Ao contrário, seu objetivo era dar voz ao aluno sem desvalorizar a importância do professor. Para ele, o professor deve ser capaz de propor desafios aos alunos que não sejam nem difíceis demais, a ponto de não conseguirem resolvê-los, nem fáceis demais, a ponto de não sentirem que estão avançando.

Sem dúvida, o movimento do sensualismo, que influenciou a Escola Nova, contribuiu para a importância que até hoje é dada às sensações como via de acesso ao conhecimento. Pestalozzi foi um grande expoente desse movimento e é considerado por muitos o pai da Escola Nova. Sendo ele contemporâneo de Schopenhauer e tendo sido visitado e elogiado pelo filósofo alemão, será que sua influência também marcou a obra do pensador de Danzig?

Schopenhauer compartilha desse mesmo posicionamento snyderiano. Apesar da grande importância dada às intuições, pois é através delas que conseguimos acessar a realidade do mundo, Schopenhauer também mantém alguns elementos da Escola Tradicional, como a importância dada à memória. Tal qual Snyders, trata-se de preservar o que há de útil em diferentes abordagens.

No *Tomo II* de sua obra principal, Schopenhauer faz uma descrição bastante aprofundada das razões pelas quais as intuições imperam sobre o intelecto. O filósofo alemão utiliza seu conhecimento em medicina para explicar, entre outras coisas, como alguns sentidos captam melhor a essência das coisas que outros. Isso, mais tarde, leva-o a justificar, com certa autoridade, por que algumas formas de arte conseguem nos afetar mais profundamente que outras.

Para Schopenhauer, o prazer estético é o resultado do conhecimento da Ideia. Para entendermos por que Schopenhauer, assim como Snyders, dá tanta importância à música, é necessário compreendermos minimamente sua filosofia. Admirador de Kant, Schopenhauer inicia sua filosofia valendo-se de preceitos kantianos. Uma diferença básica entre eles, porém, é a noção de metafísica. Enquanto Kant concebe metafísica como algo além da possibilidade de experiência, Schopenhauer acredita em duas perspectivas metafísicas: 1) como coisa-em-si (*Ding an sich*) kantiana; e 2) como essência acessível das coisas.

Para Schopenhauer, a Vontade, um impulso cósmico, cego e irracional, é a essência do mundo e também de nós. Como ela se traduz como a própria coisa-em-si, ela é, então, sob o olhar schopenhaueriano, a essência metafísica do mundo em sentido kantiano, sendo, portanto, impossível de ser acessada, e também como essência das coisas que, por sua vez, se deixa experimentar. Tudo que está presente no mundo é reflexo da Vontade que se objetifica em diferentes graus, sendo o homem sua objetificação mais perfeita.

A música, porém, dentre as diferentes formas de arte, é a que melhor traduz a Vontade, pois demonstra algo que nunca poderá ser representação, já que não há nada de material na música e ela é expressão da própria Vontade, não almejando demonstrar nenhuma outra Ideia. Ela não depende do mundo fenomênico. Por isso, quando usufruirmos da música, temos a impressão de nos desapegarmos

momentaneamente de nossa existência e nos sentimos parte de algo maior. Podemos arriscar dizer que, de fato, fazemos parte de algo maior que todos nós, que, segundo o filósofo da Vontade, é a própria Vontade presente em tudo e em nós mesmos. Trata-se de um encontro de si consigo mesmo.

Desse modo, a recomendação de Schopenhauer, através de sua tácita teoria pedagógica, visa manter as intuições em um pedestal importante, pois, por meio delas, apreendemos não apenas a essência do mundo, mas também a nossa própria. Isso se alinha à intenção de Snyders de proporcionar verdadeira satisfação duradoura aos alunos através do conhecimento verdadeiro, também fundado em sua cultura primeira, que pode ser vista como intuições verdadeiras do ponto de vista schopenhaueriano. Além disso, a verdadeira ode que Schopenhauer faz à música, colocando-a como superior a todas as formas de arte, une o filósofo ao pedagogo francês. Embora Schopenhauer não tenha feito o mesmo elogio à arte em seu tratado sobre educação, a música, como faceta importante do seu sistema, e a intuição sensitiva, sendo a única forma de apreensão do conhecimento que não gera pré-conceitos, isto é, que não se funda em conceitos e opiniões pré-formulados, opõem-se fortemente às recentes e recorrentes tentativas de esvaziamento da cultura e da educação, que visam eliminar o que realmente importa: a libertação das massas de sua condição subalterna.

Palavras-chave: Schopenhauer, Snyders, escola nova, alegria, música.

Referências Bibliográficas

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**, Trad. Jair Barboza, São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga e Paralipomena**. Tradução brasileira do capítulo 28 do Tomo II de Parerga e Paralipomena (Sobre a Educação). Rogério Moreira Orrutea Filho. Revista Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer. Santa Maria, vol. 6, Nº 1 – 1º semestre de 2015c – ISSN: 2179-3786 – pp. 171-183.

SNYDERS, Georges., **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SNYDERS, Georges., **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

OLIVEIRA, André Mário Gonçalves. **Implicações da filosofia de Schopenhauer na educação: um diálogo crítico com a Escola Nova à luz da pedagogia de Snyders**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

O CINEMA COMO ALIADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Angela Donini

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Trabalhar o ensino de filosofia por meio do diálogo com o cinema tem sido uma das principais estratégias pedagógicas que venho propondo. O sentido de tal iniciativa é articular as experiências de vida dos estudantes com as proposições filosóficas dos cursos de graduação em filosofia (bacharelado e licenciatura) da UNIRIO.

O projeto pedagógico que subsidiou a criação do curso de filosofia da UNIRIO possui um amplo repertório de componentes curriculares que tecem diálogos com as artes e a cultura. Dentre as matérias obrigatórias temos, por exemplo, filosofia da cultura brasileira I e II, e nas optativas uma série de possibilidades, como por exemplo cinema, literatura, arte e política, memória, artes cênicas, etc. Trabalhar estes conteúdos tem permitido que a articulação entre o ensino de filosofia e as artes possua uma relação mais orgânica, e tem nos desafiado para a construção de percursos formativos inventivos, cujos conteúdos se pautem pela necessidade de reparação epistêmica que caminha com lentidão no ensino de filosofia no Brasil. Construir propostas pedagógicas cujos conteúdos programáticos contenham epistemes negadas pela predominância de currículos baseados na filosofia europeia é urgente.

Quando nos preparamos para um curso, o risco de chegar “atropelando” a turma é grande. É preciso ajeitar o corpo para o espaço fechado da sala de aula, buscar respiro nas frestas. Estamos convivendo em uma atmosfera impregnada pela violência gerada pelo sistema que combina opressões por meio de processos de racialização, colonização, exploração capitalista e imposição da heterossexualidade (Lugones, 2019, p. 363), e que no contexto da sala de aula se expressam por meio de violência epistêmica, hierarquização de saberes e experiências de ansiedade e pânico por parte de estudantes e professores. Por outro lado, a cada início de semestre, e conforme as aulas seguem, é possível sentir o desejo de troca e o interesse pelos conteúdos propostos. A atitude interrogativa pode servir como bússola ética para a relação que se pretende constituir. Como escutar uma turma? O que a turma compartilha em comum diante da diversidade de trajetórias que a compõe? O ambiente de ensino de filosofia promove bastante cerceamento de falas espontâneas. Como tecer uma narrativa que seja plural, cujo medo de falar se afaste, ainda que por poucos segundos?

Os filmes, nesse contexto pedagógico, operam como abre-caminhos e intercessores para o diálogo filosófico. Em geral, o percurso de trabalho inclui a exibição e a conversa sobre filmes selecionados, a leitura de textos, a elaboração de roteiros e a realização de filmes em grupos. Caminhar por essa experiência tem sido um aprendizado, porque ativa os sentidos da docência onde as palavras parecem não mais fazer sentido, onde o fio tênue do pensamento se esgarça para virar estratégia de sobrevivência. Os filmes e as trocas que acontecem a partir dessa experiência coletiva mobilizam as pessoas a se engajarem em processos colaborativos, a construir a relação com a tecnologia e os dispositivos de maneira integrada e a fabular outros mundos.

Como fazer um filme sem sair de casa? Durante a pandemia de Covid 19, no contexto das aulas remotas, no cotidiano permeado de preocupações, necessidades de cuidados e relação direta com o risco e a morte, ficou bastante difícil acompanhar as aulas, realizar leituras, fazer trabalhos acadêmicos. Neste momento, cuidar da saúde mental e gerar espaços de acolhimento foi uma das prioridades, gesto necessário para que pudéssemos colocar o pedagógico em favor da vida. Como parte de um seminário de leitura em temas de filosofia e cinema, busquei articular algo que faria sentido para estudantes e que, ao mesmo tempo, tecesse laços com suas trajetórias de vida, com as genealogias e os arquivos pessoais, familiares, afetivos. Tomando como referência filmes que partem de material de arquivo e textos sobre filosofia, cinema e memória, busquei por uma proposta em que os estudantes se sentissem interessados a pensar o tempo, a memória e o registro como ponto de partida para a construção de uma narrativa transtemporal, engajando aquele repertório mnemônico com a experiência no tempo presente.

As obras produzidas narraram diferentes processos de elaboração de relações afetivas e familiares. Os conteúdos de arquivo, em geral fotografias, foram intercessores, possibilitando que os afetos e o corpo se movimentassem por caminhos criativos. Os estudantes trouxeram a dança, as conversas familiares e poesias construídas especificamente para suas obras audiovisuais. Acompanhando a reflexão de bell hooks (2023) de que “(...) filmes também podem ser um canal de experiência compartilhada, um ponto de partida comum”, pode-se dizer que os mergulhos feitos pelas pessoas em seus acervos e memórias, e as trocas no espaço remoto, resignificaram o cansaço da vida online, produzindo empatia e interesse por parte da turma, permitindo um respiro diante dos impossíveis.

Quando as aulas retomaram ao presencial, ainda estávamos nos readaptando à convivência, os cuidados necessários, as incertezas, a crise gerada pelo impacto econômico e social, e poucos espaços de diálogo sobre os traumas deixados pelo tempo mais radical da pandemia pairavam no ar, com certa dificuldade em recompor as relações presenciais. Novamente o desafio da invenção pedagógica estava a nos tocar. Neste contexto, durante a matéria “filosofia e cinema”, ao longo de um semestre em que trabalhamos prioritariamente questões raciais e de gênero no contexto da produção cinematográfica, propus que a turma realizasse um trabalho colaborativo em grupos menores para o desenvolvimento de um roteiro, e se possível, um filme. O conteúdo para o roteiro deveria vir do próprio grupo, a partir de algo que movesse, naquele momento, o interesse em comum das pessoas.

Dentre os trabalhos desenvolvidos, houve um que se concentrou na narrativa de pessoas que perderam alguém próximo por Covid 19. O filme “Ventanas”, dirigido coletivamente pelos integrantes de um dos grupos, trouxe com cuidado e contundência as narrativas pessoais para o audiovisual. O grupo construiu uma proposição em torno da ideia de janelas, no sentido de buscar por onde era possível olhar nos momentos de angústia e incerteza. A montagem foi realizada de maneira sensível, trabalhando as narrativas por meio de imagens capturadas em janelas escolhidas pelos integrantes, articulando os depoimentos com poesias feitas por estudantes. Esse exercício permitiu tanto ao grupo quanto à turma a elaboração dos impactos e sequelas pandêmicos, cujos espaços sociais têm sido pouco acolhedores para tais elaborações.

Nas diferentes turmas, as apresentações dos trabalhos têm sido repertoriadas por debates intensos, onde é possível notar que esse caminhar pedagógico faz muito mais sentido quando estudantes se dedicam a criar suas próprias narrativas, o uso do cinema como ferramenta pedagógica traz uma aliança estratégica para o ensino de filosofia.

Palavras-chave: cinema, ensino, filosofia.

Referências Bibliográficas

HOOKS, bell. **Cinema Vivido: raça, classe e sexo nas telas**. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

IMARISHA, Walidah. **Reescrevendo o futuro: usando ficção científica para rever a justiça**. São Paulo: Bienal, 2016.

LE GUIN, Ursula K. **A teoria da bolsa da ficção**. São Paulo: N-1, 2021.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo decolonial**. In: Hollanda, H.B.(org) Pensamento Feminista. Conceitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

COMO FALAR AO OUTRO?

Danilo Bantim Frambach

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

eixo temático [2] Que língua fala a Filosofia da Educação?

A interrogação que dá título ao eixo-temático “Que língua fala a Filosofia da Educação?”, bastante provocadora, nos levou a tantas outras, em especial: *como* fala a Filosofia da Educação? *Para* quem e *com* quem fala a Filosofia da Educação? Estas questões direcionam nosso trabalho para pensar as subjetividades formadas pela área – não apenas as nossas, dos professores, mas muito especialmente a de nossos alunos. Se, por um lado, há urgência em refletir e criticar sobre certas práticas acadêmicas, desvios que vão do pedantismo ao hermetismo filosófico, por outro lado, recebemos a cada semestre novas gerações de alunos que, inseridos em um mundo de computação ubíqua, demonstram dificuldade em compreender a linguagem própria da Filosofia da Educação, sua natureza questionadora e sua proposta de reflexão. A sensação, muitas vezes, é a mesma de tantos docentes, de diversas áreas e níveis diferentes: há um vão que muitas vezes parece um abismo entre o que a disciplina quer dizer e aquilo que discentes conseguem assimilar.

Motivado por tais questões, o presente trabalho busca no conceito de *equivoco* uma análise da linguagem e de suas possibilidades para a formação humana. Frutos desse equivoco, os problemas colocados acima remetem a uma questão inerente a própria linguagem, a saber, a expressão que é comunicada nem sempre é plenamente entendida.

Em sua homenagem à Merleau-Ponty, Castoriadis nos lembra que para compreender a linguagem, pois, é necessário se voltar para o movimento do sujeito (“é preciso até dizer: do ser vivo”, afirma o autor). Esse movimento – relacionado à intenção e ao gesto – o sujeito não pode deixar de ter, não pode se obrigar a imobilidade, pois “ele só pode ser saindo de si mesmo”; é, em última instância, *expressão*: “Na expressão, manifesta-se plenamente esse caráter essencial do ser-sujeito que se esclarece como o que é irresistivelmente levado para fora de si – e que subentende a impossibilidade de distinguir absolutamente intenção e gesto, dentro e fora, e finalmente o sentido da frase da própria frase” (In: 1987, p.172).

Tudo isso, no entanto, revela apenas um aspecto do fenômeno da expressão. A possibilidade da expressão reside, diz Castoriadis, no seu correlato que está para além da língua, que pertence, afinal, ao mundo. Nenhuma conexão ou organização de significados existe fora da língua, é externo a ela, mas as condições que tornam essa conexão ou organização possíveis encontram-se na própria maneira de ser das coisas no mundo. Há a expressividade própria de cada língua, algo que nenhuma tradução consegue conservar. Essa expressividade, por um lado, permite que o mundo seja dito pela língua, por sua forma única, e por outro, que tal dizer só é possível porque o mundo já tem algo a ver com essa possibilidade que a língua tem em dizê-lo. Em outras palavras: o mundo só é dizível, pois já há uma relação entre ele e a língua. A língua só tem o que dizer porque há um mundo sobre o qual existe algo que pode ser dito; e só há mundo a cada vez que, ao dizê-lo, a língua o faz existir de forma única. Assim, a língua, como expressão singular, encontra-se

sempre diante de uma infinidade de maneiras de dizer o mundo, operando sobre as inúmeras indefinições que o mundo a ela oferece.

“(…) o mundo que a língua faz existir é sempre um mundo histórico” (Castoriadis, 1987, p.178). Esse mundo não se limita apenas às estruturas sociais e históricas, mas também molda nossas percepções, identidades e formas de ser no mundo. Assim, parece ser possível esboçar uma resposta à nossa questão inicial: para falar ao outro, se faz necessário, de alguma forma, chegar ao mundo desse outro sujeito. Em *Pilgrimages/Peregrinajes*, a filósofa argentina María Lugones propõe a noção de “viajar pelo ‘mundo’”¹. Lugones argumenta que essa prática de viajar pelo mundo é essencial para a formação de coalizões, pois permite que as pessoas reconheçam suas próprias posições de privilégio e opressão e desenvolvam empatia e solidariedade com aqueles que são diferentes delas. Ela é a capacidade de transcender as fronteiras fixas das identidades e experiências impostas pelas estruturas de poder dominantes. Viajar pelo mundo envolve a capacidade de se mover entre diferentes perspectivas culturais, sociais e políticas, desafiando assim as normas e hierarquias estabelecidas. Não seria essa, também, uma capacidade fundamental para o professor?

Viajar pelo “mundo” é, enfim, realizar um *deslocamento epistêmico para outros mundos de sentido*. Tal deslocamento, no entanto, exige, claro, abertura. Quando consideramos as muitas travessias, a autora afirma que é importante realizá-las estando aberto a arriscar o próprio terreno, incluindo a própria autocompreensão. Em suma, é uma abertura à incerteza, que inclui uma vocação que não está vinculada aos significados e normas que constituem nossos fundamentos.

No que se refere à tarefa do professor, no entanto, o conceito de Lugones não nos parece suficiente para responder as diversas nuances envolvidas, especialmente porque, para a autora, o deslocamento epistêmico parece ter o poder de criar uma fantasia da compreensão plena, necessária para estabelecer as coalizões contra as opressões que a autora propõe. Em outras palavras, se a proposta de Lugones nos oferece uma primeira alternativa para responder “*para quem e com quem fala a Filosofia da Educação?*”, ela não nos mostra o *como*.

É aqui que nossa reflexão se direciona para a relação entre política e linguagem estabelecida por Rancière. Acreditamos que as dificuldades, o vazio que mencionamos, se assemelha bastante ao tipo de cena política que o filósofo francês define como *partilha do sensível*, conceito que mantém a duplicidade de sentidos do termo “partilha”. Por um lado, representa as partes, as divisões da estrutura sensível que definem o que o visível e o invisível, o audível e o inaudível, bem como podemos (ou não) nos relacionar com certos fenômenos e objetos, bem como quem aparece em certos tempos e espaços. A partilha do sensível é uma partição genérica dos corpos e vozes, tendo em si uma estimativa implícita do que eles são capazes. Por outro lado, essas partes são compartilhadas. Dessa forma, o conceito se refere aos princípios e formas de relação que são parte do mundo comum – representa as diferentes parcelas de tempos e espaços que permitem criar um mundo comum que contém diferentes “partes”, que incluem alguns enquanto excluem outros.

Em *O Mestre Ignorante*, Rancière, a partir de Jacotot, assume uma igualdade radical das inteligências. O professor não deve ocupar um lugar de autoridade, na qual ele ou ela transmitem aos estudantes aquilo que, até então, ele ou ela sabe mas os alunos não. Na verdade, o melhor aprendizado acontece em linhas semelhantes aquelas da criança que aprende uma língua, na qual experimentação, exploração e imitação se mostram muito mais importantes e efetivas do que o processo mais convencional.

Essa suposição da igualdade radical das inteligências feita pelo professor, só pode se efetivar, de fato, por uma espécie de imitação por parte do aluno. Rancière nos mostra um processo semelhante em *A Noite dos Proletários*, obra na qual o filósofo apresenta um rico e detalhado exame das expressões intelectuais da vida da classe trabalhadora nos anos 1830 e 1840, como debates de trabalhadores, visões expressas em jornais populares, diários, cartas, poesias. É pela análise desses documentos que Rancière tenta demonstrar a hipótese de que no nascimento do movimento dos trabalhadores franceses, não havia nem uma “importação” do pensamento científico para o mundo do trabalhador,

1 No original “World’-travelling”.

nem a afirmação de sua cultura. Havia, na verdade, uma vontade transgressora de se apropriar da “noite” dos poetas e pensadores, de apropriar a linguagem e a cultura do outro, de agir como se a igualdade intelectual fosse real e efetiva.

Dessa maneira, se a Filosofia da Educação fala para e com aqueles que partilham, muitas vezes, apenas do mesmo tempo e espaço da Universidade, ela deve falar como se falasse para todos. Mas não só isso, sua linguagem, suas palavras, precisam ser imitáveis, apropriáveis, precisam poder ser tomadas por esses indivíduos, para que, por sua vez, eles também sejam capazes de falar como se falassem para todos, como se fossem professores.

Palavras-chave: linguagem, política, equívoco, partilha do sensível

Referências Bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. “O Dizível e o Indizível: Homenagem a Maurice Merleau-Ponty”, In: **As Encruzilhadas do Labirinto I**. Tradução de Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 167-195.

LUGONES, María. **Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **A Noite dos Proletários**. Tradução de Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento - política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO PALAVRA COMPARTILHADA: UMA IDEIA INTERPRETATIVA DO PAPEL DOCENTE

Denizart Busto de Fazio

Universidade de São Paulo / Université Paris 8

Embora jamais tenha se debruçado sistemática e exaustivamente sobre o tema da educação, como o fez ao tratar de outros campos caros à reflexão filosófica, Paul Ricoeur dele não se manteve completamente afastado. Sua extensa trajetória como professor em liceus e universidades e seu engajamento, teórico e prático, nos debates acerca das políticas públicas de educação o levou, em diversas ocasiões, a abordar questões e desafios vinculados ao papel político dos educadores e aos vínculos entre educação, formação (*Bildung*) e cultura. O caráter assistemático e a presença espalhada de seus escritos sobre o tema colocam uma série de problemas para aqueles que se propõem a analisar suas contribuições a esse campo de estudos, mas, ao mesmo tempo, abre um leque bastante diverso de possibilidades analíticas e interpretativas. Nesta comunicação pretendemos refletir sobre uma ideia de filosofia da educação a partir de alguns indícios encontrados na obra do autor francês.

No ensaio “A palavra é meu reino”, publicado na revista *Esprit* em 1955, Paul Ricoeur situará as discussões sobre a educação no campo da palavra compartilhada. Essa palavra (*parole*) não corresponde a um simples vocábulo, mas compreende uma dimensão discursiva, ou seja, o professor diz algo, a respeito do mundo, a alguém – seus alunos. Trata-se de uma palavra endereçada a alguém que diz algo sobre o mundo, uma palavra que inscreve uma espécie de princípio que move todo gesto educativo: a possibilidade de uma geração mais velha preferir uma palavra dirigida aos mais novos a fim de lhes transmitir “os frutos da cultura” e comunicar uma “pesquisa em movimento” (Ricoeur, 1955, p. 192).

A transmissão dos frutos da cultura se relaciona com a conhecida atribuição do ofício docente: comunicar aos jovens aquilo que se passou neste mundo antes da sua chegada. É condição de habitação deste mundo que seus novos habitantes sejam iniciados em um conjunto de saberes que os antecede. Faz parte, portanto, do ofício docente, trazer à mesa, para ser visto pelos alunos os frutos de nossa época, as obras de nossa cultura, aquilo que herdamos do passado, de maneira a informá-lo do que se trata este mundo no qual eles começam a trilhar seus inseguros caminhos.

Mas também, Ricoeur parece-nos indicar, há um segundo gesto no interior dessa palavra dirigida de uma geração à outra e que diz respeito a um movimento, onde o professor comunica não o que se sabe, mas o que se pesquisa, partilhando suas investigações, expondo algo que está em processo: seu diálogo singular com os objetos da cultura, suas inspirações e hipóteses, sua forma de ler o mundo. Neste segundo dever de comunicação pelo ensino é preciso transmitir o movimento de interpretação do docente diante do seu encontro com as obras do mundo. Trata-se de um processo iniciação na tarefa hermenêutica de compreensão diante do passado que nos antecede e de um presente que nos interpela, colocando os alunos em contato com aqueles que, em ato, interpretam o mundo como parte de seu ofício: os professores.

A conjugação desses dois termos de comunicação pela palavra docente, inseridas por Ricoeur no ofício do professor, permite que a educação possa ser compreendida como um diálogo vivo. A palavra

partilhada junto aos alunos não é uma palavra morta, que discorrerá sobre um passado que não nos diz respeito, ou que se apresenta tão somente como uma palavra finalizada, estagnada, pronta para o consumo das novas gerações. Trata-se de uma palavra que se faz enquanto uma tessitura que possa levar “[...] o aluno à sua própria palavra continuando o diálogo do qual a cultura é fonte e eco, e sem o qual não há nem educação de si nem cultura viva” (Simard; Côté, 2011, p. 94). Um diálogo que atesta tanto fidelidade quanto criação a respeito da tradição, relação indicada na palavra “autoridade”, cuja origem latina, nos lembra Padis (2011), relaciona-se com as noções de “aumentar” e “autor”. Herdamos os textos, ou, poderíamos dizer, os frutos do passado, e criamos a partir deles. O endereçamento e a recepção dessa herança se dão pela partilha da palavra.

Assim, a atividade docente tem estrita relação com a iniciação dos jovens em um universo dialogal, ou seja, em uma conversa com o passado, mas também com o presente. Uma conversa com o passado a partir do que nos diz o presente; uma conversa com o presente a partir daquilo que nos diz o passado; como se o professor dissesse a seus alunos: “Escutem o que dizem essas pessoas, elas dizem muitas coisas, eu vou dizer como eu as escuto, e como converso com elas, observem com eu faço”. Daí essa dupla dimensão da comunicação docente: um saber, mas também um movimento de um conhecimento não finalizado, algo em pesquisa, uma espécie de exercício que comunica um movimento de pensamento.

Pensamos aqui na ideia de exercício em um sentido de uma frequência, de uma reiteração, sempre aberta, não finalizada, que ocorre de modo público, do professor junto aos alunos, em sua companhia. Como nos lembra Bárcena, o exercício concerne ao movimento de exercer a ação “[...] sobre alguma coisa ou sobre nós mesmos” (2023, p. 73), ou seja, comporta uma importante noção prática. A filosofia da educação poderia ser vista, portanto, como uma determinada prática, exercício, que na materialidade do ofício docente pudesse se tecer nos termos de um diálogo vivo. Tratando-se sempre desse lugar tensivo entre as tradições que nos chegam do passado e as interpelações do nosso presente, ela poderia ter como papel a produção dialógica desse encontro, uma tessitura no interior da temporalidade educativa. Daí nossa proposição de pensar a filosofia da educação como um exercício interpretativo no campo da palavra.

Interpretativo, pois, se dando nos termos de um diálogo, de um questionamento do passado e do presente, diante da distância que nos convoca à compreensão das antinomias constitutivas de nossa vida em um mundo comum, tal noção conferiria à filosofia da educação uma abertura constitutiva, buscando sair daquele enquadramento entre ou uma disciplina voltada à tradição que a funda, ou um exercício errante nas discussões do instável presente. Em Ricoeur, sabemos que o exercício interpretativo se coaduna a um movimento de compreensão de si. Tal busca (pois se trata efetivamente de um movimento, ou ainda, um exercício) não se dá diretamente, mas por meio de desvios, pois “[...] a existência só se oferece à palavra, ao sentido e a reflexão, procedendo a uma exegese contínua de todas as significações que vem a luz no mundo da cultura” (1988, p. 24). Assim, a compreensão de si é atravessada por um gesto interpretativo de um sujeito com aquilo que lhe é, a princípio, estranho; as obras do mundo, seus frutos, o que herdamos do passado, mas também, aquilo que sugerem as questões do presente. Ao buscarmos superar esse distanciamento – que nos é constitutivo – por meio do encontro com o que nos é estranho, ao buscarmos compreender o outro, enveredamos também em um caminho de compreensão de si. Talvez aí esteja uma das possibilidades de uma filosofia da educação que não se recusa à sua tarefa de produzir diálogo diante de nosso frágil presente.

Palavras-chave: filosofia da educação, palavra, interpretação, compreensão, hermenêutica.

Referências Bibliográficas

- BARCENA, Fernando. **Meditación sobre el estudio: un ensayo filosófico**. Madrid: La Huerta, 2023.
- RICŒUR, Paul. **La parole est mon royaume**. Esprit, Nouvelle série, No. 223 (2) (Février 1955), pp. 192-205.

RICOEUR, Paul. Existência e hermenêutica. In: **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Porto: Rés, 1988.

PADIS, Marc-Olivier. Les tâches de l'éducateur. In: KERLAN, Alain; SIMARD, Denis. **Paul Ricoeur et la question éducative**. Paris: PUL, 2011.

SIMARD, Denis; CÔTÉ, Héroïse. Penser l'éducation avec Ricoeur - L'herméneutique ou la voie longue de l'éducation. In: KERLAN, Alain; SIMARD, Denis. **Paul Ricoeur et la question éducative**. Paris: PUL, 2011.

REFLEXÕES SOBRE ESTÉTICA E EDUCAÇÃO A PARTIR DO QUE É A LITERATURA? DE JEAN-PAUL SARTRE

Guilherme Batista Vieira
Universidade Estadual de Goiás
Liliane Barros de Almeida
Universidade Estadual de Goiás

Neste texto discutimos estética e educação, a partir da obra *Que é a literatura?*, de Jean-Paul Sartre, escritor e filósofo francês, nascido em Paris no ano de 1905. Buscamos em Brandão (2007), a concepção de educação pensada de forma ampla, portanto constitutiva e constituinte da vida humana. Essa premissa nos possibilita pôr questões sobre como a educação tem sido vista e realizada na sociedade contemporânea. Apesar de Sartre não ter escrito especificamente sobre estética ou educação, sua vasta produção fornece elementos instigantes para realizar um debate profícuo a respeito do tema.

Ao discutir educação, estética e literatura, num primeiro momento é complexo tecer de forma clara, como essas três dimensões se relacionam. O que se confirma em nossa investigação até o momento, é que esse trinômio guarda uma multiplicidade de tensões, que resvalam em questões fundamentais para refletirmos sobre a existência humana. A complexidade inerente à discussão destes temas, se deve a profundidade dos campos em questão, que são amplos e densos. Tal constatação, evidencia que investigar a educação existente em nossa sociedade, bem como os diversos campos com os quais ela se comunica, requer compromisso intelectual e rigor epistemológico. Assim, ao buscarmos realizar reflexões sobre educação e estética, torna-se necessário evidenciar as características fundamentais de ambos os objetos em questão e como essas características nos fornecem uma rica gama de elementos, que confluem ao campo educacional, eclodindo num espaço fértil para o debate.

Para iluminar o conceito de educação trabalhado neste texto, encontramos em Brandão (2007), uma polissemia intrigante, que coloca em xeque a visão reducionista de educação que emerge no seio da sociedade capitalista, e recorrentemente tem reduzido a educação apenas ao espaço escolar. Brandão (2007) rompe com a ideia de que a educação ocorra somente na escola, e afirma que “não há uma forma única nem um único modelo de educação” (*Ibidem*, p.9). Pois ela ocorre de maneira livre em todos os espaços, “difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (*Ibidem*, p.10), na escola, em casa, na rua, onde há interação social, ocorre educação. Longe de deslegitimar a imparidade e centralidade da escola, a visão do autor nos possibilita ampliar o olhar e nos leva ao encontro de uma estética potente, a estética sartriana.

Isso ocorre, pois como defende Brandão (2007), a educação é forma de condução livre do ser, de constituir-se social e culturalmente. E para Sartre (1987), apesar de não tratar o tema da educação de forma direta, a existência humana se funda numa condição de liberdade ontológica, significa dizer que o ser humano, “nada mais é do que aquilo que faz de se mesmo” (*Ibidem*, p.6), e para que o humano faça de si algo, passe a conduzir-se e dê sentido à sua própria existência, é fundamental que haja educação. Nesses termos, o educar, e também a educação, não são reduzidos à apenas transmissão e acumulação de conhecimento. A educação emerge como livre escolha, modo de ser e existir. Em moldes sartrianos, é deslizar no mundo, e ao deslizar, projetar esse modo de

ser. Projeto esse, que se faz continuamente em cada ação, cada gesto, em cada escolha. Sartre (1987) esclarece que o humano, ou o homem em sentido amplo, é liberdade e está condenado a se reinventar a cada instante.

Nesse movimento de continuamente ter de se reinventar, o humano cria e transforma, conjectura sistemas simbólicos, que influem diretamente no modo como a realidade é percebida e vivenciada. Ao se projetar, o humano se reconhece como algo refletido no mundo, e dessa projeção, percebe o existente para além de si, simboliza intencionalmente, confere sentido a tudo que lhe afeta, cria e recria sistemas complexos de linguagem. Linguagem essa, que comunica, diz algo, está repleta de sentidos. E é no seio dos complexos sistemas linguísticos, que eclodem as artes, como a música, a pintura, a poesia e também a literatura. Literatura, que para Sartre (1993), se distingue das demais artes, porque trabalha diretamente com o significado e por consequência se torna prosaica. Ou seja, cria uma certa mensagem que ecoa entre as subjetividades, produzindo um discurso nítido e intencional.

Nesse sentido, é pertinente destacar que a literatura não nasce somente da escrita de determinado autor, ela se firma ao ganhar vida na leitura, num “exercício de generosidade” (Sartre, 1993, p.42). Para o parisiense não é possível compreender a literatura sem destacar o ato realizado pelo leitor, pois “a operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético” (*Ibidem*, p.37). Em literatura não se escreve para si; Sartre (1993) chega a considerar que ao falar de literatura, escrever para si mesmo seria o pior fracasso. Literatura é gesto transformador da realidade, à medida que o exercício de leitura não se fecha num ato mecânico, ou pura decodificação de signos e símbolos, é necessário que o gesto de ler seja “encontro de liberdades que se expressa na produção reflexiva de significações” (Silva, 2006, p.73), sendo altamente expressivo e recheado de impressões. Sartre (1993) irá considerar que a leitura é um exercício de criação dirigida, que sintetiza a percepção da criação, ao resgatar a essencialidade tanto do sujeito como do objeto.

O objetivo do parisiense não é atribuir uma utilidade a arte, mas reconhecer que ela tem um fim em si mesma, para isso, a arte, portanto, a literatura, aparecem com uma finalidade clara, recuperar a totalidade do ser, apresentando-a a liberdade do espectador, “esta é a finalidade última da arte: recuperar este mundo, mostrando-o tal como ele é, mas como se tivesse origem na liberdade humana” (*Ibidem*, p.47). Na literatura, há uma expressão material e imaginária da liberdade, expressa em significados que recriam a totalidade do ser, tornando-a forma de questionar o real, por meio da recriação de sentidos.

É questão central na estética de Sartre, essa característica intrínseca do humano de ter de se fazer, criar uma feição própria para si ao deslizar-se pelo mundo. Premissa potente para pensar a educação, uma vez que a liberdade seja “antes de tudo a experiência da possibilidade enquanto compromisso com o futuro” (Silva, 2006, p.76). Um contínuo exercício de descobrir sentidos, de fazer-se humano, atribuindo significado e valor a vida. A estética de Sartre põe em questão a própria existência e coloca o ser humano numa posição em que ele é responsável pelos seus atos, ou seja, a humanidade constituída não apenas como espécie, mas também cultural e historicamente é a única responsável pelos rumos de sua existência.

De acordo com Castro e Norberto (2021, p.7) “seu trabalho [o de Sartre] era antes de tudo, um exercício crítico em torno dos acontecimentos de sua época, refletindo em seus ensaios, um esforço para confrontar a obra de arte com sua própria força e urgência, para, a partir dela, fazer florescer um pensamento sobre o contemporâneo”. Por meio da literatura, Sartre encontra uma forma de recriar a realidade e criticá-la, desde modo, o autor faz da arte, “liberdade de negar o existente por via da intencionalidade imaginante da consciência” (Silva, 2006, p.76). Negando o existente, a literatura confronta a realidade, “é exercício de liberdade” (Sartre, 1993, 82), nela o ser humano coloca a história em questão e move o pensamento, gera crise, no sentido de abalar uma estrutura, buscando compreendê-la por inteiro. A literatura, como recuperação da totalidade do ser, é forma livre de expressão, “é por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente” (*Ibidem*, p.120).

Defender a educação como ação livre e intencional, é fundamental para garantir o reconhecimento da literatura como gesto livre e transformador. A estética sartriana, solicita questionar a existência

humana pelo viés da consciência intencional e imaginativa. Seu poder nadificador, isto é, sua negatividade, é o que permite romper com estigmas sociais estabelecidos e construir possibilidades outras de realizar a existência humana. Portanto, pensar a educação, e trazer a arte, portanto, a literatura, como gestos de liberdade recheados de sentido.

Palavras-chave: Sartre, estética, educação, literatura.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49ª reimpr. Brasiliense, São Paulo, 2007.

CASTRO e NORBERTO, Fabio Caprio Leite de Castro, Marcelo S. **Sartre e a estética**. Ed. PUC-Rio: Numa ed. Rio de Janeiro, 2021.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3º ed. trad. Rita Correia Guedes, nova cultura São Paulo, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés, 2º ed. São Paulo, 1993.

SILVA, e Franklin Leopoldo. **Literatura e experiência histórica em Sartre: o engajamento**. Curitiba, São Carlos, vol.3, n.2, p.69-81, outubro, 2006.

CONSIDERAÇÕES SOBRE “DECISÃO” E “AUTONOMIA” NAS NOVAS TECNOLOGIAS

Heitor Coelho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O advento das tecnologias que vêm sendo denominadas de “Inteligência Artificial” tem levado à discussão pública uma série de noções e termos caros à filosofia da educação. Trata-se de conceitos que tradicionalmente associamos ao ser humano e sua formação, cuja apropriação para designar características de máquinas, softwares e outros construtos sinaliza uma alteração semântica e até conceitual, ora profunda, ora sutil, mas geralmente pertinente em seu sentido, cujos efeitos reverberam para muito além das discussões sobre tecnologia e a respeito dos quais, como educadores, temos a responsabilidade de refletir.

Embora o próprio termo “Inteligência Artificial” já ofereça exemplos óbvios desse tipo de alteração, trata-se de uma designação tão profundamente infeliz que já não se presta ao tipo de reflexão aqui pretendido – merece, antes de qualquer outra coisa, pura e simplesmente a crítica, preferencialmente evitando-se seu uso sempre que possível.

Deixando, assim, tal termo de lado, propomos voltar nossa atenção a duas outras noções, frequentemente associadas entre si, e que têm surgido muito frequentemente quando se trata destas novas tecnologias, inclusive para caracterizar as máquinas produzidas por elas: as noções de “decisão” e “autonomia”. Pretende-se, no presente trabalho, analisar alguns dos usos mais comuns destes termos quando associados entre si e, mais ainda, quando designando características e capacidades de máquinas.

Bem entendido, o uso destas duas noções tem, cada um, uma história, não se dando a partir do nada. A noção de “decisão”, tal como surge para referir-se ao funcionamento de certos tipos de software, tem antecedentes antigos na teoria da probabilidade e da estatística, em especial ligado ao que Kevin P. Murphy (2012) designa como “abordagem probabilística”, por vezes também chamada de “abordagem bayesiana” (termo que Murphy prefere evitar; cf. 2012, p. xxvii). A proposta do autor de usar as ferramentas dessa abordagem para tratar do “aprendizado maquínico” (tradução livre de *machine learning*) é paradigmática para entendermos como “teorias da decisão” oriundas da probabilidade e da estatística vieram a definir o sentido do termo “decisão” quando usado para dizer como funcionam estas máquinas que “aprendem” – aprendizado que, por sinal, muito difere daquele dos viventes.

Segundo Murphy, “definimos aprendizado maquínico como um conjunto de métodos que podem detectar automaticamente padrões em dados, em seguida usando os padrões descobertos para prever dados futuros, ou para executar outros tipos de tomada de decisão diante da incerteza” (2012, p. 1, tradução nossa, neste trecho e demais). O aprendizado maquínico seria, inclusive, uma resposta à urgência diante do que o autor designou como o “dilúvio de dados” que caracteriza nossa época (Id., *ibid.*).

A associação do termo “decisão” com a incerteza é provavelmente comum a quase qualquer uso dele, mas a abordagem probabilística preferida por Murphy encara a incerteza de maneira particular,

entendendo que diante dela o objetivo é “conceber um processo ou política decisórios [...] que especifique a ação ótima para cada *input* possível” (Murphy, 2012, p. 177). Assim, se o aprendizado maquínico é um “aprender” a decidir diante da incerteza, este “decidir” diz respeito a otimização, eficiência, utilidade etc., ou seja, a um cálculo, e não propriamente a uma deliberação sobre os sentidos de sua decisão. Estes sistemas “não têm ‘desejos’ ou ‘valores’ em qualquer sentido significativo” (Chesterman, 2020, p. 249).

Já a noção de “autonomia”, quando aplicada a máquinas, adquire sentido distinto daqueles da tradição política e filosófica, chegando a ser quase antitético a eles. De longa data usa-se o termo para referir-se a capacidades maquínicas, geralmente no sentido de um funcionamento independente de apoio ou suporte prolongados – p. ex., “autonomia de voo”, “autonomia da bateria”. Quando se trata de máquinas operadas por meio de “Inteligência Artificial”, isto é, sistemas que tratam dados por meio de *machine learning*, “o que tipicamente queremos dizer” quando o descrevemos como autônomo “não é que ele tome decisões ‘por conta própria’, mas que toma decisões sem novos comandos por parte de um humano” (Id., *ibid.*). Temos aqui também valioso exemplo da referida associação entre os termos: a máquina “autônoma” é aquela que “decide” sem interferência humana. Ela é muito mais automática do que “autônoma”.

O próprio Chesterman, antes de oferecer esta explicação do uso do termo “autonomia”, passa brevemente por sua origem e história, que, segundo ele, “encarna um pouco” de sua complexidade (Id., *ibid.*). “Etimologicamente”, diz ele, “autonomia vem do grego *autonomía*, combinando *autos* (si próprio) e *nomos* (lei); seu uso original restringiu-se quase exclusivamente à esfera política, designando comunidades cívicas com autoridade legislativa independente. Foi apenas no século XVIII que Immanuel Kant aplicou o conceito a humanos, postulando que a moralidade requer uma forma de autogoverno individual – que nós mesmos legislamos a lei moral como seres racionais” (Id., *ibid.*). Foi muito provavelmente na *Crítica da Razão Prática* que esta ideia encontrou sua formulação mais conhecida: “A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conformes a elas” (Kant, 2016, p. 55).

Encontramos outro uso instigante em Castoriadis, que retoma a palavra em um sentido talvez mais radical, para a coletividade tanto quanto para os indivíduos: “Uma sociedade autônoma”, diz-nos ele, “deveria ser uma sociedade que está ciente de que suas instituições, suas leis são sua obra própria e seu próprio produto. Por conseguinte, ela pode questioná-las e modificá-las. Ao mesmo tempo, uma sociedade autônoma deveria reconhecer que não podemos viver sem leis.” Já um indivíduo “é autônomo quando ele (ou ela) está efetivamente em condição de modificar lucidamente sua própria vida. Isto não quer dizer que ele controle sua vida: jamais controlamos nossa vida [...]” (1987, p. 40)

Autonomia remete, também no sentido ético e político, à decisão. Puxaremos aqui o fio de uma outra linha da história do pensamento, para os termos que usualmente se traduzem, não exatamente como “decisão”, mas como “escolha” e “deliberação”, *boúlesis* e *proáiresis*. E veremos que, em Aristóteles, seremos conduzidos a algo surpreendentemente, mas não coincidentemente, próximo das “decisões” que os sistemas de Murphy “tomam”. Primeiramente porque Aristóteles também entende que elas ocorrem “diante da incerteza”: “delibera-se a respeito das coisas que comumente acontecem de certo modo, mas cujo resultado é obscuro, e daquelas em que este é indeterminado” (Ética a Nicômaco, 1112b7). Mas também porque “Não deliberamos acerca de fins, mas a respeito de meios. Um médico, por exemplo, não delibera se há de curar ou não, nem um orador se há de persuadir [...]. Dão a finalidade por estabelecida e consideram a maneira e os meios de alcançá-la; e, se parece poder ser alcançada por vários meios, procuram o mais fácil e o mais eficaz” (Id., 1112b10).

Somos reconduzidos à questão da eficácia. E, no entanto, também veremos que Aristóteles entende que a deliberação e a escolha remetem ao desejo, sendo a escolha “um desejo deliberado de coisas que estão ao nosso alcance; porque, após decidir em resultado de uma deliberação, desejamos de acordo com o que deliberamos” (Id., 1113a10).

Esta volta inusitada que nos conduz do *Machine Learning* a Aristóteles e de volta às máquinas não pretende estabelecer um sentido “verdadeiro” ou “definitivo”, nem tampouco defender os sentidos

“originais” contra suas “perversões”. Trata-se, antes, de fazer com que, contrastando os sentidos mais recentes com os mais caros à tradição da filosofia ética e política, e vice-versa, abra-se espaço para levantar certas questões, bem como para a reflexão sobre sua importância e sentido para a formação humana: a hegemonia da eficiência como critério decisório em nossa época; o caráter em última instância heterônomo da programação do software, efetivamente canônico; a relação entre autonomia e desejo, negada pela tradição moderna, mas muito bem aproveitada pelos poderes contemporâneos.

Palavras-chave: inteligência artificial, machine learning, decisão, autonomia.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**; Poética (Os pensadores v. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1991.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto II - domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHESTERMAN, Simon. “Artificial Intelligence and the problem of autonomy”. Em: **Notre Dame Journal on Emerging Technologies**, I (2020), pp. 210-250. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3450540>. Acesso em 10 de maio de 2024.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MURPHY, Kevin P. **Machine Learning: A probabilistic perspective**. Cambridge: The MIT Press, 2012.

ENTRE A DISSIMULAÇÃO E O DESCERRAMENTO: A LINGUAGEM DO DESIGN EM QUESTÃO

Helga Caroline Peres
Universidade Estadual Paulista

Nas últimas décadas, o termo design despontou de forma notável nas discussões circunscritas ao campo da educação. Em decorrência da incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos educativos, ações sistemáticas de planejamento de novas estratégias e metodologias de ensino adequadas ao novo meio. Eclodem, neste panorama, acepções intituladas de “*design instrucional*”, “*learning design*” e “*design thinking*”, que, dentro de suas especificidades, visam um suposto melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias. Tais acepções interpretam o design como um meio de criar interfaces palatáveis, intuitivas e úteis para os diversos materiais educacionais digitais.

Há que se questionar, todavia, as múltiplas camadas ocultas por tais interfaces: que conteúdos, valores e interesses resguardam estas formas? A Filosofia nos fornece pistas sobre esta questão. Tomando como referência a filosofia do design de Flusser (2017) e Feenberg (2010), buscaremos discutir neste trabalho as possíveis contribuições destes filósofos para o campo da educação. Em que medida o descerramento e a interpretação da “caixa preta” que envolve o design dos múltiplas interfaces educacionais pode tornar-se um meio para que os valores e interesses nestas resguardados sejam democratizados? E em que medida a linguagem do design pode vir a ser ressignificada no campo da educação?

Escavemos, pois, as camadas de significação que constituem a linguagem do design. Flusser (2017, p. 209), que apresenta suas considerações em relação ao design das technoimagens, infere que este é frequentemente visto como a imposição de uma forma sobre uma massa informe. Em outras palavras, o design informa os objetos, dotando-os de símbolos e códigos, valores e significação. Esta forma guarda, no caso das imagens tecnológicas, complexos processos que retroagem sobre os indivíduos e sobre a formação de sua subjetividade – processos que são demasiadamente complicados para que possam ser penetrados. Em sua discussão, Flusser (2017) debruça-se sobre os sentidos da palavra design, na língua inglesa, que funciona como substantivo e como verbo:

Como substantivo significa, ‘propósito’, ‘plano’, ‘intenção’, ‘meta’, ‘esquema maligno’, ‘conspiração’, ‘forma’, ‘estrutura básica’, e todos esses e outros significados estão relacionados a ‘astúcia’ e a ‘fraude’. Na situação de verbo – to design – significa ‘tramar algo’, ‘simular’, ‘projetar’, ‘esquemematizar’, ‘configurar’, ‘proceder de modo estratégico’ (p. 179).

O filósofo aponta, ainda, que esta palavra de origem latina contém em si o termo “*signum*” – signo, desenho. A abordagem semântica torna-se ponto de partida para o questionamento dos usos e dos significados atribuídos à ela contemporaneamente, que subvertem seu sentido embrionário associado à um contexto de astúcias e simulações. Tal sentido adquire uma conotação sugestiva quando se leva em consideração a máquina como dispositivo de dissimulação.

A tese flusseriana pauta-se no entendimento de que a premissa do design, na cultura contemporânea, é a promoção de um tipo de engodo, que se impõe aos sujeitos nas relações que estabelecem com os objetos. O engodo se estende, ainda, em direção ao domínio da natureza: “[...] substituir o natural pelo artificial e construir máquinas de onde surja um deus que somos nós mesmos” (Flusser, 2016, p. 183). Tudo depende do design, na medida em que dominá-lo – ou seja, criar designs cada vez mais perfeitos para liberar-nos de cada vez mais de nossa condição, para que possamos viver de modo cada vez mais artificial – equipara-se à sobrevivência no atual panorama. Com isso, tem-se um movimento de criação de designs cada vez mais úteis à finalidade de tornar o homem funcionário da máquina (Flusser, 1989).

A crítica de Flusser centra-se na constatação de que todo design é projetado por pessoas que nos precederam. Seu conteúdo, portanto – que não se restringe ao que é visível na superfície do objeto, embora também se expresse nela –, é carregado de historicidade e implica um tipo de comunicação: “Objetos de uso são, portanto, mediações (media) entre mim e outros homens, e não meros objetos. São não apenas objetivos como também intersubjetivos, não apenas problemáticos, mas dialógicos” (Flusser, 2016, p. 196).

Depreende-se daí a constatação de que a dimensão dos valores permeia a constituição do design dos objetos. Se, segundo a tese flusseriana, o projeto do design é permeado pela intencionalidade e pela funcionalidade atribuída à ele por outros homens, podemos deduzir que há, neste projeto, uma dimensão valorativa, que exprime determinada concepção de mundo. Os valores atribuídos encontram-se justapostos ao objeto, tornando-se parte de seu conteúdo e rompendo com a suposta neutralidade do meio. Aqueles que criam o design, neste sentido, possuem uma responsabilidade moral e política.

Em uma leitura correlata, Andrew Feenberg (2010) também se atenta ao design dos aparatos técnicos. Estaria nele implicado, segundo o filósofo, um sistema de dominação administrado de forma autoritária, por meio do qual os aparatos técnicos tornam-se um meio de coesão social e de manutenção das modernas formas de hegemonia. Por essa razão, seria errôneo admitir que as tecnologias, em geral, e as tecnologias utilizadas no campo da educação, de modo específico, possuem uma lógica autônoma, resguardada por uma espécie de independência do mundo social, como um meio que independe dos fins a ele atribuídos. A forma como estas são utilizadas como mediação de uma gama de atividades torna-se política, e a produção de seu design obedece à diferentes finalidades sociais, envolvendo diferentes normas de uso.

Na leitura de Feenberg (2010), portanto, a interpretação da tecnologia envolve uma mudança de perspectiva, por meio da qual os aparatos tecnológicos devam ser lidos não unicamente como meio, mas sim como um artefato cultural sujeito a uma interpretação hermenêutica. Isto porque tais artefatos são orientados por valores e normas sociais que os preenchem. A partir destes valores e normas, são legitimadas formas hegemônicas de controle e dominação social. Para Feenberg (2010), a análise do design tecnológico é a chave para a compreensão de sua efetividade como base da hegemonia moderna atual.

O controle exercido por aqueles nomeados de designers das tecnologias – que as desenham, projetam e forjam suas possibilidades de uso – é transferido para os aparatos tecnológicos, constituindo parte de seu conteúdo. Logo, o design guarda as marcas das relações de classe, os valores políticos e culturais de seu tempo, em suma, a racionalidade. Nas palavras do autor: “[...] a racionalidade tecnológica não é meramente uma crença, uma ideologia, mas é efetivamente incorporada na estrutura das máquinas. (Feenberg, 2010, p. 14).

Flusser (2017) e Feenberg (2010) encontram-se em suas leituras do design na medida em que o compreendem enquanto dissimulação: o primeiro, por compreendê-lo enquanto superfície codificada de forma intersubjetiva, que exige um tipo de decodificação própria; o segundo, por desvelar os mecanismos por meio dos quais a racionalidade se corporifica em sua forma. No limite de suas considerações particulares, ambos os filósofos indicam que, ao mesmo tempo em que todo design intente projetar uma solução, seu desdobramento é tornar-se um obstáculo que obstrui uma relação

consciente entre usuário e aparato. A relação involuntária com os aparatos técnicos, pautada em um critério de eficiência, perpetua uma relação de heteronomia entre sujeito e objeto, modulada pela crença indubitável de que, se o design é funcional, ele é merecedor de credibilidade.

No que diz respeito às tecnologias utilizadas no campo da educação, o critério de “eficiência” tem sido tomada como sinônimo de funcionalidade. A própria proposta daquilo que ficou amplamente conhecido como design instrucional, *learning design* ou *design thinking* pauta-se neste critério para a elaboração de designs educacionais que prometem tornar os processos de ensino e aprendizagem mais eficazes, produtivos, palatáveis e adequados a um contexto de soberania das *quick learn* mediadas pela tecnologia e orientadas à produção de materiais didáticos digitais padronizados.

Atentamo-nos ao fato de que a linguagem do design constitui um projeto demarcado por múltiplas mediações. Quem são os agentes envolvidos na concepção deste projeto? De que forma determinam suas finalidades? Que decisões sociopolíticas orientaram sua idealização? O design é portador de certa “opacidade”. Essa opacidade resguarda interesses, valores e normas culturais – que, segundo o autor, originam-se das economias, das ideologias, da religião e da tradição –, que tornam-se uma marca impressa no design; todavia, uma marca que nem sempre se releva de forma explícita para seus usuários, permanecendo no domínio dos engenheiros e dos gestores dos aparatos tecnológicos apropriados no campo da educação.

No sentido de tais considerações, a filosofia de Flusser (2017) e Feenberg (2010) pode vir a contribuir para o descerramento desta opacidade, tornando-se subsídio para interpretações que tomem como objeto materiais educacionais que visem encontrar os sentidos da relação entre forma e conteúdo de tais materiais.¹

Palavras-chave: design educacional; filosofia do design; caixa preta; tecnologia.

Referências Bibliográficas

FEENBERG, A. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, R.T. (Org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

1 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc. Fapesp: 2022/00995-1).

O CASO “TERESA E RAMÓN”: UMA RELATIVIZAÇÃO DE PRESCRIÇÕES DOGMÁTICAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DA ESCRITA, À LUZ DO PENSAMENTO DE WITTGENSTEIN E DE JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

Marilia Flavia de Camargo Borin
Universidade de São Paulo

Neste trabalho, procuramos apresentar uma reflexão sobre a natureza do conhecimento da língua materna escrita e as suas supostas relações com os processos mentais e a experiência empírica, tendo como objetivo tratar, a partir de uma perspectiva filosófica, de elementos prescritivos observados na obra *Passado e presente dos verbos ler e escrever* da autora Emília Ferreiro (2012). A abordagem dos enunciados examinados propõe uma análise a respeito da perspectiva de como o uso dos conceitos de ensino e de aprendizagem é apresentado ao alfabetizador, com base em uma concepção psicogenética.

Para o esclarecimento do uso dogmático de tais conceitos educacionais, aplicamos a terapia filosófica presente na segunda fase do pensamento do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Em seus escritos posteriores correspondentes à esta fase, que culmina com as *Investigações Filosóficas* (1999), o filósofo afasta-se do cientificismo que constrói teorias positivas acerca do mundo, aspirantes à verdade, e passa a ver a filosofia como uma atividade cujo objetivo não seria oferecer respostas às questões filosóficas, mas sim dissolvê-las, visando a não dogmatização do pensamento, a partir do distanciamento do essencialismo lógico e do uso exclusivo da concepção referencial da linguagem.

Com base nesta perspectiva teórica, ancorada em uma concepção pragmática da linguagem, buscamos o esclarecimento do uso exclusivista da concepção referencial da linguagem¹ observada no discurso de Ferreiro (2012) que apresenta orientações, destinadas aos alfabetizadores e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, circunscrevendo um determinado modo de compreender o que seria a noção de alfabetizar-se e de produzir um texto escrito. Nestas prescrições, observamos a disseminação de um determinado modo de “como” o docente deveria compreender estes aspectos mediante a identificação de supostas causas da aprendizagem da escrita alfabética nas relações com processos mentais e com a experiência empírica.

Neste sentido, pretendemos relativizar o olhar, a nosso ver, dogmático da autora que, ao comparar as produções escritas espontâneas dos textos produzidos pelos alunos denominados como Teresa e Ramón², explicita “modelos explicativos” de como deveria ser avaliado o processo de aprendizagem

1 De acordo com a concepção referencial da linguagem é o signo que substitui o objeto ao qual se refere e, dessa forma, o significado é visto como sendo extralinguístico, ou seja, estaria fora da linguagem. Ou seja, conforme apresenta o filósofo austríaco, já no primeiro parágrafo de sua obra *Investigações Filosóficas* (1999), nós possuímos certa imagem da essência de nossa linguagem, isto é, de acordo com a concepção referencial da linguagem: “[...] cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 27).

2 A autora esclarece que as duas crianças, Teresa e Ramón, “estão nos primeiros anos da escolaridade básica.” (FERREIRO, 2012, p. 28). A autora descreve que Teresa possui 6 anos e 2 meses, porém não apresenta a idade de Ramón. Em nota, a autora observa ainda que: “Ambos os textos são de crianças mexicanas. O de Ramón foi obtido nas

da língua escrita, revelando observações sectárias e até mesmo preconceituosas que reafirmam estigmas de teorias da carência cultural.

Ao apontar o que acredita “o que é” o aprender a ler e a escrever, a autora procura esclarecer o que seria, a seu ver, observar diferentes modos desta aprendizagem, destacando que há crianças que “ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, **as primeiras se tornam leitoras**; as outras têm **um destino incerto**.” (FERREIRO, 2012, p. 28, grifo nosso).

A autora oferece, então, uma descrição generalizada ao descrever Teresa como uma “criança urbana” que: “[...] participa de uma experiência escolar que consiste, precisamente, em oferecer todos os dias às crianças boas experiências com a língua escrita. Escutou alguém ler muito contos (em casa e na escola) e recebe com entusiasmo a proposta da professora para escrever um conto que seja um livrinho.” (FERREIRO, 2012, p. 32-33).

Já Ramón, diferentemente de Teresa, é caracterizado como “uma criança rural, de uma comunidade pequena e isolada”. Em vista disso, a autora observa que este aluno “não teve uma imersão anterior na língua escrita”, concluindo que a sua professora não estaria disposta a ler em voz alta, para os seus alunos, e nem mesmo a criar propostas desafiantes, recorrendo, assim, ao uso de “textos livres” que a autora critica, ao denominá-los de “experiência imediata.” Ferreiro questiona, então, o conteúdo do texto escrito livremente por Ramón, indagando sobre a sua escolha ao discorrer sobre a temática “do frango”, a seu ver, “pouco estimulante”. Todavia, não tece indagações, ou questionamentos, a respeito da opção do tema “arco-íris”, mote da produção escrita de Teresa. (FERREIRO, 2012, p. 33).

Com base no cotejamento dos textos escritos por estas respectivas crianças já consideradas alfabéticas, Ferreiro (2012) destaca que é possível notar na produção escrita da aluna Teresa que ainda necessita resolver as questões ortográficas e de pontuação, bem como o aspecto da “total ausência de segmentação das palavras.” Entretanto, o que nos chama atenção é a sua análise, ao concluir que, a despeito destes aspectos, esta criança “mostra possuir **conhecimentos extraordinários** sobre a maneira de organizar a “língua escrita”. Complementa ainda que: “[...] Teresa, com seus poucos anos, **já é uma escritora em potencial**”. Em síntese, a autora observa que a história de Teresa apresenta “um notável ritmo narrativo.” (FERREIRO, 2012, p.32-33, grifo nosso).

Em detrimento a tais ponderações, a autora apresenta exemplificações de modo a oferecer ilustrações de como o alfabetizador **não** deveria conceber a aprendizagem da escrita de um texto, tal como se observa, a seu ver, na produção de Ramón. Este aluno, então, é descrito como uma criança que “faz o que pode com sua experiência escolar escassa e pouco estimulante, centrada em letras, sílabas e palavras isoladas.” (FERREIRO, 2012, p. 36).

À luz de categorias wittgensteinianas, tais como seguimento de regras, treinamento e jogo preparatório, levantamos indagações acerca dos critérios elencados nas prescrições de Ferreiro que apontam o que seria ensinar e aprender a ler e a escrever um texto da língua materna. Isto posto, questionamos a descrição, a nosso ver, estereotipada dos alunos avaliados, que poderá conduzir à constituição de imagens dogmáticas no pensamento do professor ao examinar o critério da suposta precariedade de experiências com a leitura e a escrita como o fator determinante da avaliação do desempenho entre as crianças oriundas de camadas populares e as pertencentes de outras camadas.

Para desvelar a presença de tipologias estereotipadas, observadas em alguns aspectos do discurso de Ferreiro, recorreremos aos estudos de Azanha (2011, p. 42) que pretendem revelar equívocos advindos do estilo de investigação que ele denomina de abstracionismo pedagógico. O autor esclarece que é possível examinar esta abstração na veleidade de descrever a realidade e procurar compreender situações educacionais reais. Esta pretensão teórica, a seu ver, utiliza-se da teoria disponível, ou “contrafações esquemáticas dela”, para classificar fatos da realidade e explicá-los, tal como a aplicação de referenciais a uma realidade ignorada e oculta.

escolas CONAFE (Conselho Nacional de Fomento Educativo); o de Teresa, numa das escolas assessoradas por Myriam Nemirovsky.” (FERREIRO, 2012, p. 36).

Isto posto, no que concerne ao exame particularmente deste aspecto, com Azanha (2006) somos instigados a observar que o ponto de vista pedagógico não pode ser concebido como uma soma de parcelas de saberes teóricos que, a despeito de necessários, não são suficientes para estear a compreensão de concretas circunstâncias particularmente escolares.

O autor aponta que o próprio conceito de vida escolar é básico para iluminar a pesquisa educacional. Assim, não há fórmulas teóricas prontas para orientar a formação do alfabetizador e o seu fazer pedagógico, tampouco o entendimento da multiplicidade de situações que atravessam a cotidianidade da escola, o que não impede, porém, de que se observe a relevância de diretrizes teóricas que orientam tal formação. Destarte, com base no exame de abstrações observadas em teorias consideradas eminentes, na área da alfabetização, buscamos, em diálogo com o pensamento de Azanha e de Wittgenstein, relativizar imagens dogmáticas a respeito do que seriam as atividades de ler e de escrever, a partir de uma concepção construtivista, apresentando, deste modo, o aspecto panorâmico do uso dos conceitos de ensino e de aprendizagem da língua escrita materna.

Palavras-chave: terapia filosófica wittgensteiniana, alfabetização, jogos preparatórios, cultura escolar, linguagem.

Referências Bibliográficas

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução: Claudia Berliner. 4ª. ed. Coleção questões de nossa época São Paulo: Cortez, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 4ª reimpressão, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. In: Wittgenstein - Os Pensadores. Tradução: José Carlos Bruni. 5ª edição. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

(DES) ENCONTROS ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA

Marli Teresinha Silva da Silveira

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

eixo temático [2] Que língua fala a Filosofia da Educação?

A tarefa do presente trabalho não se inscreve pontualmente no escopo das tensões e implicações da virada linguística em que se movimenta a própria Filosofia da Educação, mas procura repercutir um (des) encontro necessário e potente entre Filosofia e Literatura, reivindicando à formação sua aderência aos desdobramentos e alcances deste entre-lugares. Embora o estatuto epistemológico dos dois campos tenha se constituído e constituído lugares específicos no repertório do pensamento ocidental, a que se considerar a enorme contribuição que a Literatura apresenta para a compreensão do modo e “natureza” ético-social concernente ao empenho humano no mundo. Mas não apenas isso. Muitos são os autores que concernem à Literatura um lugar privilegiado no “dizer” mais aproximado do nosso tempo, tendo em vista sua condição aberta para apresentar os múltiplos e dinâmicos movimentos da condição humana e das implicações relacionais que atordoam discursos adstritos aos cânones científicos e posturas mais duras do cabedal epistemológico. A questão não é uma possível fragilidade da Literatura, nem mesmo quanto a conceitos caros à Filosofia, mas as possibilidades abertas pela sua linguagem própria. Os encontros e desencontros entre Filosofia e Literatura são fundamentais para repercutir caminhos mais seguros para se viabilizar interpretações mais porosas e aderentes ao modo ontologicamente humano de habitar a quadratura (céu-terra; mortal-imortal), marcado por sua pendularidade originária. Decorre da tarefa, o empenho em se pautar as discussões, pesquisas e produções da Filosofia da Educação na sua interlocução com a Literatura, reconhecendo-se suas diferenças, mas e, principalmente, seus alcances para movimentar suas bases teóricas para formação de um novo Grupo de Trabalho comprometido com a Filosofia da Literatura da Educação, reconhecendo-se o vigor estético, ético, político e epistemológico do encontro entre Filosofia, Educação e Formação Humana.

Podemos dizer que desde sempre (sem saber exatamente apontar o dia e a hora deste “desde sempre”) o ser humano contou/ouviu histórias, salvando (tentando salvar) a existência do esquecimento e ou da finitude que o acompanha. A mitologia praticamente nasceu e floresceu pela e da oralidade. E o pensamento grego, a cultura grega, como poucos, compreendeu a dinâmica inerente à vivência da arte (arte que poderíamos dizer literatura tendo em vista as tragédias/textos épicos gregos), quando o público com os seus artistas e poetas (os psicagogos) eram conduzidos pelas narrativas a uma produção de si que está ontologicamente vinculada à pendularidade na qual o indivíduo humano se abre a partir de si-mesmo para o mundo. Não apenas isso, também tem a ver com uma disponibilidade para, um deixar-se tocar, colocar a sua imaginação para a impressão de. O lastro ontológico da experiência estética, que se abre a partir da disponibilidade inerente ao deixar-se conduzir pelo que se ouve, pelo que se lê ou pelo que se escreve, também repercute, segundo entendemos, no que a pensadora Martha Nussbaum (1995) irá conceituar como “identificação empática”, que seria a habilidade de se imaginar e participar da vida de outra pessoa pelo que é narrado/testemunhado. A boa literatura, de acordo com esta autora, é aquela que permite ao leitor imaginar o que é viver a

vida de outra pessoa, “que dada as mudanças circunstanciais, poderia ser ela própria ou alguma das pessoas que ela ama” (NUSSBAUM, 1995). Na medida em que somos sujeitos vulneráveis à dor, à fragilidade física e existencial, podemos reconhecer a vulnerabilidade humana como um dos fundamentos para uma forma de empatia cosmopolita. Não que não se possa produzir consensos e perspectivas éticas a partir de outros recortes, inclusive, abertos pela capacidade argumentativa/ racional humana, mas a questão aqui é o fundamento originário de uma ética respaldada por este “sem fundo” humano, próprio da extrema vulnerabilidade existencial que nos acompanha. E é justamente o fato de sermos implicados por uma transitoriedade que nos permite repactuar nossa própria vida com a vida dos outros, sem ela, viveríamos uma linearidade sem espessura existencial, sem possibilidade de nos alargarmos a nós mesmos e sem sermos açambarcados pela experiência estética. Se podemos pensar e ou explicitar o caráter formativo da experiência estética circunscrita pela arte, de modo especial pela literatura, devemos considerar que a condição humana, marcada pela sua finitude, por essa vulnerabilidade ontológica, perfaz e implica o próprio processo por meio do qual algo como da ordem da (auto) formação seja possível.

Devemos reconhecer que são muitas as camadas de interpretação que nos separam da compreensão pedagógica da arte, da estreita relação entre o belo, o bem e o virtuoso, da inscrição das práticas estéticas como indispensáveis à formação do cidadão. Contudo, cremos que tanto a interlocução entre a Literatura e a Filosofia nos oferece elementos para melhor respondermos ao advento da pura positividade (HAN, 2019), pensando em uma estética do liso, como a Literatura apresenta categorias indispensáveis à salvação do intraduzível e dos distanciamentos que empurram o mundo para a visibilidade. Inclusive, as palavras educar e ensinar, trazem na sua etimologia, aspectos concernidos pela impressão e pela relação com o dispor para fora; o marcar o caráter com vistas à formação ética e aberta à solicitude humana reiteradamente (re) lembrada da sua própria condição. Torna-se, portanto, indispensável aprofundarmos o debate e criarmos novos grupos de estudo em que os dois campos possam ser aproximados das referências epistemológico-formativas que orientam e cancelam as linhas/grupos da Sofie.

Palavras-chave: literatura, filosofia, entre-lugar, formação humana

Referências Bibliográficas

SILVEIRA, Marli Teresinha Silva da. **Psicagogia da experiência estética - O sublime existencial**. SP: Discurso Editorial/República do Livro. 2024.

SILVEIRA, Marli Teresinha Silva da. **Daseinspedagogia - Da pendularidade da condição humana à singularidade desabitada como percurso para a (auto) formação na analítica existencial de Ser e Tempo**. 01. ed. Rio de Janeiro: Editora Ape’Ku, 2020. Souza, Ricardo Timm. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

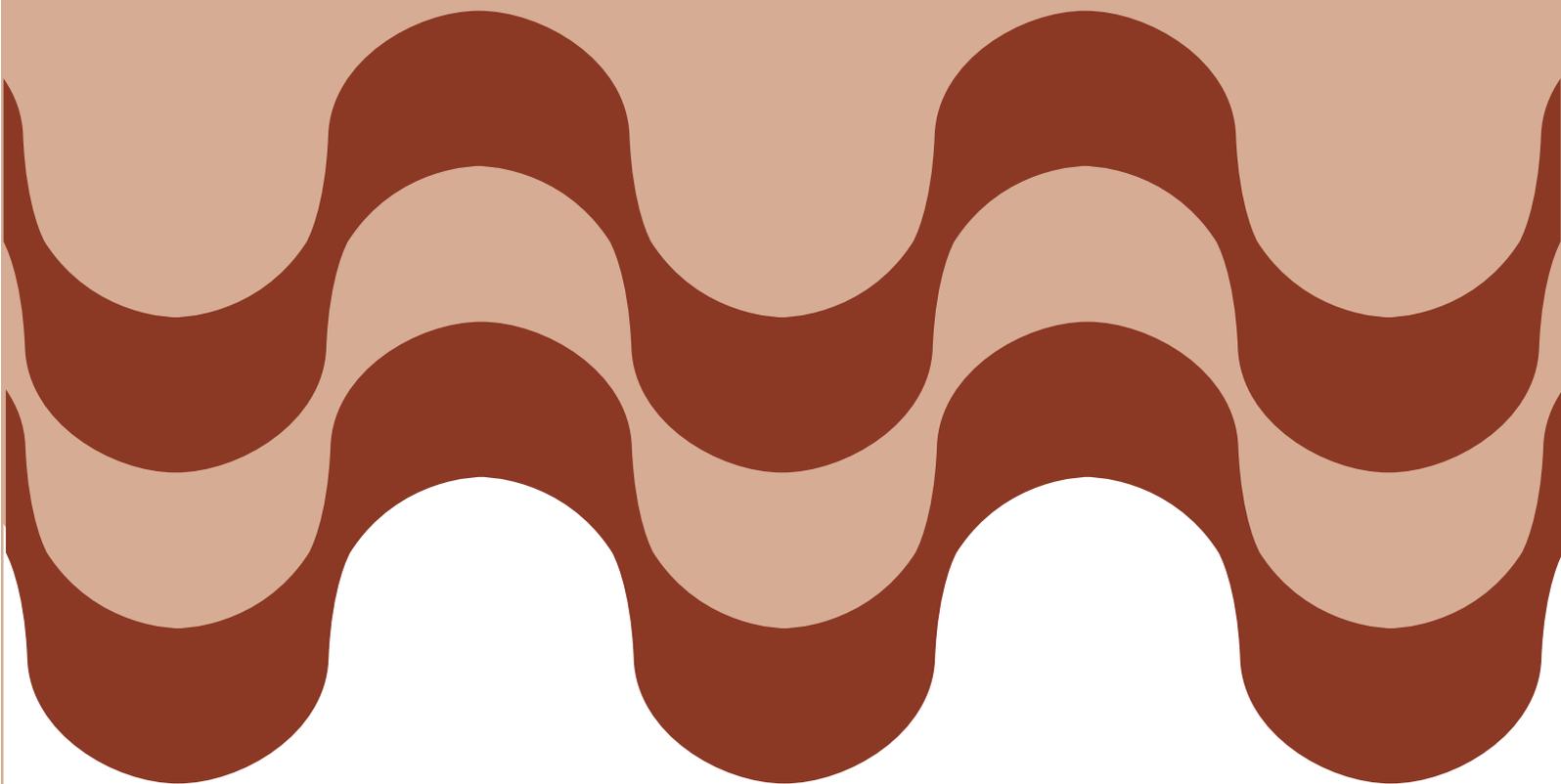
NUSSBAUM, M. C. **Poetic Justice. The literary Imagination and Public Life**. Boston: Beacon Press, 1995.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. RJ: Editora Vozes, 2019.

eixo temático [3]

A pluralidade da Filosofia da Educação

Não podemos filosofar como fazíamos antes: não apenas porque o caminho de sombras e de morte em que fomos precipitados não nos permitem mais fazê-lo, mas também porque é impossível permanecermos indiferentes às lindas fulgurações de vida que, apesar de tudo, insistem em se manifestar em torno de nós: temos uma dívida para com aqueles que fizemos calar por tanto tempo, precisamos ouvi-los, queremos ouvi-los, não para acolhe-los em nossa humanidade mas, antes, para sermos recebidos em uma humanidade sempre em construção. Mas isso não significa, de nenhuma forma, renunciar a tudo que veio nos constituindo: pois é ainda as fibras dessa tradição que tecem a exigência de reflexão e o desejo de ação que nos move aqui e agora. Uma tradição da qual aprendemos a crítica, o direito e o dever da interrogação, a vontade da justiça, a curiosidade e o respeito pelo outro. Não há como renegar a história sem condenar nossa razão, não há começar do zero sem estar reduzido ao silêncio, não é possível pedir abrigo em outra história pois é a nossa que devemos escrever no presente.



FILOSOFIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO: BREVES APONTAMENTOS

Alexsandro Melo Medeiros
Universidade Federal do Amazonas

Em 10 de março de 2008 foi aprovada a Lei 11.645 que alterou a Lei 10.639 de 2003 e passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade, além da temática da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei 10.639), também a História e Cultura Indígena. Referindo-se à Lei de 2003 a qual podemos incluir também a alteração dada pela Lei de 2008, Machado (2019), em sua tese de doutorado sobre a filosofia africana, pondera que a filosofia não pode ficar indiferente a este conhecimento e que sendo a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 transversal a todas as áreas do conhecimento, a filosofia não foge da obrigatoriedade em implementá-la.

Considerando, portanto, a obrigatoriedade (e transversalidade) do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei 11.645/2008), o objetivo desta comunicação é destacar a importância de uma Filosofia Indígena para a educação a partir do protagonismo de autores indígenas como Ailton Krenak.

A Filosofia Indígena de Ailton Krenak

Ailton Alves Lacerda Krenak ou, simplesmente, Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista, filósofo, escritor e recentemente foi empossado como o primeiro indígena membro da Academia Brasileira de Letras.

Ailton Krenak tem se destacado em várias áreas do conhecimento, dentre as quais podemos enfatizar a sua defesa dos saberes da ancestralidade dos povos originários e sua crítica a expansão da violência simbólica que os atinge diretamente. Uma ancestralidade que está em todo lugar, inclusive (e principalmente), no futuro: “O futuro – diz Krenak (2022, p. 11) – é ancestral”. O autor utiliza como exemplo para falar da ancestralidade os rios e lembra como uma das maiores civilizações antigas nasceu no delta de um rio: a civilização egípcia e o rio Nilo. O rio é parte importante dos saberes ancestrais: “Nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e confere sentido à existência humana” (Krenak, 2022, p. 13-14). Ao contrário da vida que corre nas cidades, pessoas que vivem na fronteira do Peru com a Colômbia constroem suas vidas sobre as águas: “É uma gente que precisa de água viva, dos espíritos da água presentes, da poesia que ela proporciona à vida e, por isso, são chamados de povos das águas” (Krenak, 2022, p. 17). Não esqueçamos que uma das maiores catástrofes ambientais do nosso país foi a que aconteceu em Brumadinho-MG, em 2015, atingindo diretamente os povos da etnia Krenak, que vive à beira do Rio Doce, o Watu, como é chamado por Krenak (2022). O Watu que sustentou a vida dos indígenas krenak e que, agora, está “em coma”, contaminado e coberto de material tóxico. Rio Xingu, Amazonas, Negro, Solimões, o lago Titicaca, o Rio São Francisco, Madeira, o Tocantins. De norte a sul do Brasil e do mundo, eles estão lá, presentes.

Mas porque Krenak afirma que o futuro é ancestral? A não ser que aprendamos com os nossos antepassados, estaremos fadados a eliminar a espécie humana: “por isso eu digo: respeitem a água e aprendam a sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos” (Krenak, 2022, p. 27). E mais:

Se, na antiguidade grega, um filósofo como Heráclito podia afirmar que o ser humano não se banha duas vezes no mesmo rio, Krenak desdobra as múltiplas formas e faces do mesmo rio, que permanece, apesar de correr por entre as pedras, seguir sua travessia entre estados – desconhecendo fronteiras –, emergir e retrair, em si mesmo, em função da relação estabelecida com os demais entes florestais (Reis, 2023, p. 3).

O rio aqui, para além da realidade natural, é também um símbolo, para aprofundar tensões e problematizar a forma como temos lidado com os recursos naturais. Pelas águas dos rios correm os detritos tóxicos do garimpo e do agronegócio, como afirma Krenak (2022), de um modelo civilizatório que produz fome, pobreza, miséria, com falsas promessas de desenvolvimento e progresso. Na contramão de tal modelo,

O futuro é a terra, ancestral, que desafia o concreto. É presente e se presente nas tessituras do cotidiano orientadas para o bem-viver e na educação que se con-trapõe aos processos coloniais de inferiorização racial, epistêmica e ontológica que hierarquizam humanidades. Krenak desvela, em sua análise, com a suavidade de seu pisar e a força de seu pensar, aquilo que, de tão brutalmente cotidiano, é naturalizado na produção da vida formatada e sem fricção do Ocidente (Reis, 2023, p. 5).

A ação inconsequente do ser humano sobre a natureza terá uma consequência funesta para os próprios seres humanos: “a vida começou sem os humanos e vai acabar sem a gente [...] acho até que seremos postos para fora – por incompetência, inadimplência, abuso e todo tipo de prevaricação” (Krenak, 2022, p. 54). É aqui que entra a importância dos saberes ancestrais, os saberes da tradição indígena, dos povos ameríndios, que pode ajudar homens e mulheres a repensar a sua relação com a natureza, com a sabedoria das florestas, dos rios, das forças da natureza, tal como faziam nossos ancestrais, ao invés dessa forma de pensar que cada vez mais afasta o homem da natureza, fazendo adoecer não apenas o homem, mas também todo ser vivente.

De onde podemos pensar a grande importância da educação (e com ela, da própria filosofia), em redimensionar o futuro, se contrapondo “aos processos coloniais de inferiorização racial, epistêmica e ontológica que hierarquizam humanidades” (Reis, 2023, p. 5).

Filosofia Indígena e Educação

Temos aqui a possibilidade de pensar uma perspectiva ampliada de filosofia que não se restringe apenas ao modelo eurocêntrico hegemônico de visão de mundo mas que nos permite, igualmente, empreender uma reflexão sobre o homem, seus valores, o meio ambiente, a arte, a educação, a cultura e até questões epistemológicas e ontológicas, a partir dos saberes da ancestralidade.

Uma filosofia que considera o conhecimento dos nossos ancestrais e sua sabedoria para lidar com as mais variadas questões pois os saberes indígenas “podem passar por campos distintos como a botânica, a medicina, a zoologia, a ecologia, a etologia animal, a meteorologia, a filosofia, a música, a química, a psicologia, a nutrição e a história, entre outros” (Pimentel, 2012, p. 69).

Os saberes ancestrais foram construídos dentro de uma cosmologia, uma estética e uma ética em meio aos mitos e ritos em torno dos saberes da floresta, da natureza com seus ciclos e com suas forças ocultas e oferecem “uma mudança radical [...] que de forma intencional nos move a ver a vida, a nós mesmos, aos outros e o conjunto das coisas como um corpo único” (Araújo, 2022, p. 323).

Por outro lado, nossas escolas caminham na contramão da ancestralidade, distanciando o nosso eu do ser do mundo, como destaca Araújo (2022), impondo uma forma separada e fragmentada de pensar a realidade, “cortando nosso laço com a teia da vida que nos une” (Araújo, 2022, p. 325). É dever das escolas ensinar sobre um modo de pensar que considere nossa relação com a natureza em oposição ao modo de pensar tecnocientífico de exploração da natureza. Uma alternativa para se repensar a civilização a atual, sobretudo na forma como lidamos com a natureza, está nos ensinamentos da ancestralidade indígena:

- 1) entender a Terra como mãe, como sagrada e reverenciá-la; 2) que o ser humanopos-suisuaimportâncianapermanênciadaforçacriadora,possuindo o mesmo caminho dos outros seres vivos, pois todos são manifesta-ção da criação; 3) “o mundo tem uma alma”, um espírito que nos ensina e humaniza. [...] E 4) ter a gratidão à Mãe-Terra pela dádiva da vida (Araújo, 2022, p. 331).

Para romper com a visão fragmentada que separa homem e mundo, Krenak desenvolve ideias em torno do conceito de redes de solidariedade e cooperação, corresponsabilidade e respeito pelo direito à vida dos seres e dos saberes da ancestralidade: “a forma de pensar que separa o homem da natureza e a trata como mercadoria também nega os saberes ancestrais [...] é necessário defender a manutenção de vínculos profundos com a memória ancestral” (Araújo, 2022, p. 334). Não estamos neste planeta para destruí-lo e precisamos aprender (ou reaprender com a ancestralidade) que existem outras possibilidades de vivermos neste mundo. “Essa sabedoria ancestral nos ensina que somos parceiros da natureza; cada coisa criada está em sintonia e possui sua sabedo-ria” (Araújo, 2022, p. 334).

A importância de uma educação que toma como base os saberes da ancestralidade está em se fazer perceber como filhos da terra: “estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. Essa Mãe constitui a primeira camada, o útero da experiência da consciência” (Krenak, 2022, p. 104). Finalmente, “se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora” (Krenak, 2022, p. 103).

Palavras-chave: filosofia indígena, educação, Ailton Krenak, povos originários.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, C. E. de. **Saberes ancestrais e a educação para o sensível**. In: Anais do VIII CONEDU - Fundamentos da Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91208>>. Acesso em: 23/06/2024

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, A. F. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados**. 2019. 268 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2019.

PIMENTEL, S. K. **O índio que mora na nossa cabeça**. São Paulo: Prumo, 2012.

REIS, D. dos S. (2023). **Educação e ancestralidade em contratempo: Nos rastros de Ailton Krenak**. [Resenha do livro Futuro ancestral, de A. Krenak]. Cadernos de Pesquisa, v. 53, p. 1-5, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980531410377>>. Acesso em 10 abr. 2024.

“CAPITALISMO COMO RELIGIÃO” COMO CRÍTICA PRIMEIRA DA EDUCAÇÃO

Allan da Silva Coelho
Universidade de São Paulo

O tema do “capitalismo como religião” vem constituindo na América Latina um campo interdisciplinar de análise crítica da sociedade capitalista. Apesar de convergir de diferentes tradições (desde Walter Benjamin ou da Teologia da Libertação Latino-americana), é possível identificar diferentes dificuldades para o tema. Uma delas relaciona-se com a tradição moderna que reivindica a autonomia das diferentes esferas da vida no mundo moderno, propondo com pressuposto a impermeabilidade entre economia e religião. Uma segunda dificuldade de compreensão do tema vem dos conflitos epistêmicos e políticos da validação do saber científico frente a instituição religiosa, no conflituoso processo histórico de laicização da vida acadêmica. Uma terceira variável, acolhe o paradigma da secularização com o desencantamento do mundo como hipótese válida que impediria uma associação entre religião e capitalismo. Por fim, uma quarta dificuldade remonta à forte influência positivista, mesmo entre os setores que se consideram críticos na Educação, que desqualifica a priori o potencial crítico da relação entre capitalismo e religião (Coelho, 2021).

Estas dificuldades são apenas exemplos entre outros. Neste contexto, de que maneira este campo da crítica do “capitalismo como religião” poderia contribuir com as tarefas da Filosofia da Educação?

Na sociedade moderna, a negação da transcendência é uma condição para legitimar a existência de um único mundo, o do dominante. A morte de Deus é central, mas não é uma novidade filosófica. Na luta entre os deuses, alguns morrem para que outros possam dominar. Porém, agora, ao confinar a religião à condição exclusiva de alienação, a teologia a um não conhecimento e aspirar ao desencantamento do sentido da vida, a modernidade dificultou a percepção de seus elementos teológicos.

Mobilizados pela Tese I de Walter Benjamin (Löwy, 2019), refletimos se a teologia deve ser mesmo pequena e feia, a ponto de não se mostrar. A quem seria importante que a teologia seja irrelevante? Curiosamente, a teologia não é exatamente pequena e feia na obra de Benjamin. De acordo com a hipótese de Michael Löwy (2019), ela é marcante em toda a sua obra, em uma conjunção explosiva com a perspectiva do materialismo histórico. Partindo da noção de Marx de que a crítica da religião é a primeira crítica, referenciados pela categoria do fetichismo, procura-se evidenciar o potencial crítico de sua aplicação não apenas ao conjunto da sociedade capitalista, mas também à educação sob a hegemonia do neoliberalismo. Desse modo, a crítica da transcendentalidade sob o capitalismo neoliberal permite significativos desdobramentos para a educação.

Desde a década de 1960, anos antes da leitura de Walter Benjamin se tornar conhecida na América Latina, um setor do pensamento crítico fundador da Teologia da Libertação modifica a chave de leitura do mundo moderno, superando a tensão com a ignorância, o subdesenvolvimento e o atraso na secularização em vistas de interpretar a sua realidade a partir do problema da injustiça e do conflito de deuses, considerando o capitalismo como perversão do cristianismo na lógica do fetichismo. Como expressão deste movimento, a obra de Paulo Freire parece-nos em concordância

com esta tradição (Malafatti e Coelho, 2021). Se entendermos seu quadro categorial em referência à visão social de mundo do “cristianismo de libertação”, podemos apontar que uma dinâmica anti-fetichista para a Filosofia da Educação que merece ser aprofundada.

Freire (2014) permite superar uma certa concepção de educação que se concentra no problema da ignorância, deslocando o eixo central para o desafio da injustiça. Ainda, aborda a complexa questão dos processos de conscientização, superando certas tradições de uma consciência mecânica ou determinada. Por fim, ressalta a necessidade de discutir, a partir da rebeldia dos sujeitos, modelos de humanidade diante da consciência fetichizada e da negação dos ídolos.

A abordagem crítica nesta tradição aponta para a necessidade sempre presente de uma crítica da religião como uma crítica dos fundamentos da ordem social. Os elementos da crítica do fetichismo indicam a necessidade de discernimento entre o mal e o bem com base na vida concreta das vítimas, o que nos leva à negação dos deuses que exigem ou impõem a morte. É um tipo de ateísmo necessário diante do fascínio idólatra provocado pelo espírito do capitalismo. Portanto, a importância de uma certa perspectiva teológica a partir das vítimas e que pensa suas apostas de fé na luta contra os deuses da opressão é central.

Este tipo de reflexão tem como objetivo contribuir na explicitação de elementos constitutivos desta tradição na Filosofia da Educação latino-americana, propondo-o como abordagem legítima e relevante na tarefa de conjurar o modo capitalista de exploração que ameaça a humanidade e a totalidade da forma de vida natural (Bensaïd, 2011). Essa pesquisa, de concepção metodológica na perspectiva de Lucien Goldmann, perfaz revisão bibliográfica na perspectiva de diferentes autores latino-americanos, como Hinkelammert, Dussel, Assmann e Freire. Assim, haveria uma abordagem teórica que ao realizar a crítica da religião, retira a aura sagrada dos fundamentos da vida sob a economia capitalista, rejeitando o fascínio do fetichismo da mercadoria.

De fato, o sistema capitalista exerce um grande poder de atração e adesão à sua cultura de consumo (e de desperdício), por meio de um processo de formação social resultante de milhões de dólares investidos em propaganda e publicidade, mas também de mecanismos de fascinação pela mercadoria. A raiz desse processo é o fetichismo, que expressa uma legitimação teológica que opera no reino mais profundo da existência do que a própria razão instrumental, na subjetividade humana. A beleza fascinante da sociedade de consumo dificulta sua crítica radical, articulando modo de produção econômica, sistema social e modelo de humanidade. No entanto, a crítica de sua dimensão fetichista permite denunciar que mesmo que este mundo pareça bom, ele traz o pior da humanidade, semeia frustração e agressividade que levam o planeta ao suicídio.

Entre os elementos gerais da crítica ao fetichismo, destacamos a contribuição para uma abordagem da crise da razão instrumental na formação humana e os limites do paradigma da Modernidade. De maneira específica, proporciona uma compreensão da maneira como objetividade material concreta relaciona-se dialeticamente com a subjetividade humana, em que um mundo de mercadorias encantadas, enfeitiçadas e encantadoras (Bensaïd, 2011) constitui os parâmetros para formar a maneira humana de viver e de se pensar como humano (testemunhos de humanidade), modificando pela lógica mercantil a cultura, os modos de desejar, as referências éticas e teleológicas da vida (Freire, 2014).

Nesta tradição que associa teologia e materialismo histórico, de forma heterodoxa, desde a América Latina, recupera a categoria do fetichismo mobilizada em um processo social de conformação da vida em que se pode vislumbrar um princípio educativo, ao qual se exige a contraposição de uma educação antifetichista, através da práxis educativa de libertação. Se o fetichismo funda uma forma de pensar, sua crítica já se expressa (para além dos movimentos sociais anticapitalistas) em trabalhos teóricos de nossa área, que podem ser percebidos em estudos acadêmicos sobre o reencantamento da educação ou da mercantilização e mercadização da educação, como primeiros exemplos.

Em síntese, o campo de estudos do “capitalismo como religião” permite discutir uma tradição do pensamento crítico à contrapelo da Modernidade. Os autores desta tradição, associando dimensão

teológica e marxismo, colaboram em uma maneira de realizar a crítica primeira do capitalismo, para uma conseqüente abordagem dos elementos da Educação. Estes elementos podem ser vistos de maneira mais geral, nos processos de formação do humano em sociedade pelo fascínio das mercadorias em uma sociedade do consumo (um processo de reencantamento). Mas também podem ser descobertas especificamente nos elementos da prática educativa, mobilizados recentemente através de estudos específicos da atribuição das lógicas mercantis, que permanecem um convite ao aprofundamento da temática.

Palavras-chave: fetichismo, capitalismo como religião, mercantilização, pedagogia do oprimido, desencantamento.

Referências Bibliográficas

BENSAÏD, Daniel. **Le spectacle, stade ultime du fétichisme de la marchandise : Marx, Marcuse, Débord, Lefebvre, Baudrillard...** Paris : Lignes, 2011.

COELHO, Allan da Silva. **Capitalismo como religião: Walter Benjamin e os teólogos da libertação.** São Paulo: Recriar, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 53ª Ed. Paz e Terra, 2014.

LÖWY, Michael. **A revolução é o freio de emergência: ensaios sobre Walter Benjamin.** São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MALAFATTI, Fernanda; COELHO, Allan da Silva. **Paulo Freire e o cristianismo da libertação.** Práxis Educativa, v. 16, p. 1-16., 2021.

A VELHICE FEMININA E A DIMENSÃO FORMATIVA DA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA

Amanda Khalil Suleiman Zucco
Universidade de Caxias do Sul
Vanderlei Carbonara
Universidade de Caxias do Sul

A problemática postulada neste trabalho discute a banalização da expressão “experiência” que a reverte para a sua anulação. Devido aos impactos da globalização no contexto das transformações do sistema capitalista, fomos aos poucos admitindo a possibilidade de nos tornarmos seres humanos voltados para a produção e formação de nós mesmos. Por essa razão, o mundo artificial com suas relações comerciais interpreta equivocadamente a ‘experiência’, tratando-a como um produto que pode ser oferecido com vistas a formação humana. Diante dessa perspectiva mercadológica, a oferta de experiências indica uma excelente oportunidade de formação ao se aproximar do público idoso. Isso porque na maioria das vezes a pessoa idosa, especialmente, a mulher velha, não volta sua atenção para uma formação escolar, técnica ou profissional, mas quer educar-se para aquilo que dê significados à sua vida. Diante desse contexto problematizado, coloca-se em debate a banalização da experiência com vistas a analisar a dimensão formativa do termo para a velhice feminina. A fim de responder a tal debate, a argumentação seguirá um percurso que discuta o caráter positivo e trate a matriz negativa da experiência a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Há, no cenário econômico, uma captura dos anseios humanos que os desenvolvem em ofertas. Isso se potencializa para o público idoso, especialmente para mulheres idosas: o tempo que resta da existência é transformado na urgência de viver o que produz sentido. Se há a possibilidade de investimento, não faltarão propostas para a pessoa idosa realizar atividades, programas ou viagens, que visam possibilitar uma sensação de vivacidade. Como reflexo desse contexto, a velhice feminina é capturada como um nicho de mercado, sendo incentivada a manter-se ativa acumulando tarefas, atividades, compromissos e ocupando sua rotina com vistas a “consumir experiências” como propósito de vida e realização pessoal. No entanto, o equívoco está na suposição de que, ao nos envolvermos em atividades, práticas e vivências, elas, por si só, se tornarão experiências. Indiferentemente daquilo que o mercado econômico nos apresenta, a experiência não pode ser oferecida, tampouco consumida. Embora haja a pretensão de vivenciar um acontecimento capaz de produzir uma experiência, ela não é simplesmente um objetivo a ser perseguido. Ou seja, ela não pode ser pensada para desenvolver-se dentro de quatro paredes de uma sala, bem como ela não pode ser traçada na composição de um programa de formação; ela também não é uma ocasião criada por um evento, ou uma intenção produzida por pessoas. Aliás, sequer é possível perseguir qualquer experiência através de um meio. O desenvolvimento teórico do pedagogo espanhol Jorge Larrosa tem grande valia para problematizar o fundamento universal que destitui a historicidade contida na própria experiência, quando nos diz que: “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (Larrosa, 2014, p.10). E aqui está um dos enganos: a experiência não pode ser proporcionada. Ela é sempre de ordem incontornável, incontornável. E se não há controle sobre ela, porque buscamos a pretensão de orientar seu acontecimento? A recorrente tentativa de tornar a experiência em algo que pode ser comercializado corrompe seu sentido. Desse

modo, a experiência não resulta de uma produção e não pode ser usufruída ao modo de um bem de consumo. Em sendo assim, a utilização incorreta banaliza o termo e anula seu modo de ser-no-mundo como acontecimento da existência. É preciso dizer: nenhuma atividade específica, nenhum local, nenhuma pessoa; nenhuma dessas opções é capaz de oferecer uma experiência.

Nessa direção, a banalidade da experiência está no acento positivo. A herança do positivismo retrata alguns aspectos que corroboram para a transformação do sentido das experiências. Dentre eles está a prerrogativa de extinção do que for de ordem negativa para sobrepor o predomínio do valor positivo. Assim, a positividade da experiência indica que elas só serão válidas na medida em que apresentarem sentido positivo para o desenvolvimento, e, por sua vez, serão inúteis quando não puderem proporcionar o aperfeiçoamento do sujeito. Todo caráter negativo é retirado, e, em seu lugar, assume-se a positividade da experiência como projeto de sentido formativo.

No entanto, para o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, o verdadeiro processo da experiência é essencialmente negativo (VMI, 2015). O caminho teórico na obra *Verdade e Método I*, Gadamer irá buscar na dialética hegeliana o caráter negativo a fim de se afastar do positivismo que constitui a experiência. A essência positivista, questionada pelo autor, vincula-se às ciências naturais e liga-se à produção científica, o que, por conseguinte, torna a experiência positiva passível de reprodução e universalização prévia. Como afirmado por Gadamer “a objetividade é assegurada pelo fato de que as experiências realizadas podem ser repetidas por qualquer pessoa” (VMI, 2015, p. 454). Nesse sentido, o experimento científico se esforça para garantir a reprodutibilidade da experiência. Contudo, a perspectiva gadameriana expressa que: “Quando se considera a experiência na perspectiva do seu resultado, passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência” (Gadamer, VMI, p. 461). Ao contrário da conceituação positiva que mostra a experiência relacionada às expectativas alcançadas e aos objetivos conquistados, o filósofo posiciona-se a favor do aspecto negativo que a constitui a experiência da vida cotidiana. Isso significa que a experiência não está somente na confirmação das expectativas ou no alcance dos objetivos. “Na linguagem isso se dá ao falarmos de experiência num duplo sentido; de um lado as experiências que correspondem às nossas expectativas e as confirmam; de outro, a experiência que se “faz” (VMI, 2015, p.462). A negatividade da experiência não se prende à frustração de suas previsões ou ao não cumprimento de objetivos pré-estabelecidos; ao contrário, ela reconhece os erros, seus enganos e as decepções como elementos constituintes do processo formativo.

Desse modo, a formação desse processo essencialmente negativo “[...] se dá, antes, pelo fato de as falsas universalizações serem constantemente refutadas pela experiência; as coisas tidas como típicas são destipificadas” (VMI, 2015, p.462). Ela emerge por um viés da existência que independe da vontade humana, ela se faz por força própria. Já nos dizia Gadamer: “Não é como havíamos suposto” (VMI, 2015, p.464). Não somos nós que escolhemos vivenciar experiência, é ela que passa por nós. A experiência não está na passagem daquilo que queremos vivenciar, mas em nossa abertura que a permita, por força própria, acontecer. Tal processo retira as certezas, posiciona o desconhecido e amplia o horizonte compreensivo do próprio indivíduo. Até porque, segundo o autor, toda experiência precisou, em alguma medida, se livrar de algum tipo de expectativa (VMI, 2015). Portanto, ao contrário de uma experiência positiva, a essência negativa interpela um momento distinto onde não se confirmam projeções, mas provoca novas compreensões. Isto é “[...] representa a aquisição de um saber mais amplo” (VMI, 2015, p.462).

É diante disso, que a experiência assume sua força para a formação da velhice. Daí a adesão à hermenêutica gadameriana para pensar a formação na velhice feminina, em especial, ao seu caráter negativo que constitui uma genuína experiência. Isso porque, ao invés da experiência estar predisposta a projeções que visam universalizações de sentido, ela possibilita que a mulher idosa possa se voltar com discernimento para o processo negativo das suas próprias experiências como convite à formação de si. Nesse caminho, interessa o que a experiência negativa tem a dizer sobre a existência da mulher idosa, o que ela é capaz de aprender, quais foram seus equívocos e, sobretudo, quais os saberes podem ser compreendidos a partir dessa relação. Nisso, não raras as vezes os processos de elaboração permitem que as experiências interpelem outra maneira de

ver e se relacionar com o mundo. É nessa direção que a experiência assume uma de suas forças formativas: gerar um desencontro das expectativas “[...] proporcionando-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo, mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal” (VMI, 2015, p.462). Portanto, a negatividade da experiência hermenêutica abre caminhos na formação da velhice feminina ao auxiliar na expansão das expectativas de sentido e possibilitar a compreensão do desconhecido, sempre aberto à revisão por meio de outros questionamentos e novas experiências.

Palavras-chave: velhice feminina, experiência hermenêutica, formação, Hans-Georg Gadamer.

Referências Bibliográficas

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INFÂNCIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY

Ana Lúcia Vieira

Universidade de Passo Fundo

John Dewey (1859-1952), foi um filósofo e pedagogo norte-americano com notável construção filosófica e educacional. Elaborou contundente crítica direcionada ao modelo tradicional, almejando a transformação da educação de sua época. A sua Filosofia foi expressiva para a educação da infância, etapa que ilumina a vida adulta com os atributos necessários à sociedade democrática.

Ao acolher e examinar o pensamento educacional do filósofo constatamos que passado e presente andam de mãos dadas com a ânsia de fazer com que a infância acabe rápido. No passado, buscava-se a superação da incompletude e dos defeitos. No presente, busca-se formar capital humano. O que se pretende é a preparação de um perfil dócil e competente, com ímpeto capaz de fomentar as transações econômicas. Tanto antes, como agora, a criança é afetada com desumanidade, em virtude de sua formação truculenta e empobrecida.

A ação pedagógica contestada pela Filosofia de Dewey conduz o aprendiz de forma mecânica, reduzida à aplicação de conteúdo, herança do passado tão necessária ao atual progresso mercantil. Na condição de espectador passivo, o aprendiz é impossibilitado de aprender o que é central para vida comunitária. A prova disso está diante de nossos olhos, com a vulnerável e inconsistente formação que atinge todos os níveis da educação e conduz o ser humano para caminhos lúgubres.

O modo de vida participativo proposto pelo autor requer diálogo, partilha, interação e intensa crença na capacidade humana de pensar, agir e viver democraticamente. Para Dewey a democracia é para além de uma forma de governo. É, sobretudo, “uma forma de vida associada; de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979b, p. 13). Pode-se dizer, portanto, que democracia é um fundamento da educação, por isso o autor vê a escola como o lugar que cuida e poliniza os princípios democráticos.

Assim, surge a questão: Em que medida a noção de educação infantil em John Dewey pode constituir e fortalecer a formação da criança no sentido democrático? A filosofia de Dewey, neste viés, tem muito a nos dizer acerca de educação, infância e democracia. Ele é um autor clássico e, por essa razão, segundo Calvino (2007) “não termina de dizer o que tinha para dizer”. A nossa hipótese entrelaça o cultivo da democracia como seu exercício no percurso educativo, desde a infância. Dito de outra forma, é fundamental que a compreensão dos princípios e postura democrática sejam experienciados pela criança, para que a democracia se consolide como forma de viver na idade adulta.

John Dewey nos permite uma melhor compreensão acerca dos elementos que prejudicam a qualificação da educação, dentre eles o processo educativo limitado à aquisição de conteúdos/ programa escolar (DEWEY, 1979a, p. 92). Quando assim o é, Dewey exemplifica a educação escolar como uma batalha, em que mesmo lutando com grande esforço, a tropa acaba derrotada. (DEWEY, 1976, p. 6). A derrota representa a perda do interesse, da curiosidade e da capacidade criativa por parte do ser aprendiz.

Contrariando essa prática transmissiva, Dewey pronuncia que ao adulto cabe a função de intervir de forma a criar condições para o aprendiz crescer, respeitando-o a partir de suas especificidades, o que incluiria as experiências vividas em sua realidade. Para o autor, a vida torna possível o desenvolvimento, e o desenvolver-se e o crescer é a vida (DEWEY, 1979b, p. 53). O aprendiz, neste sentido, precisa de oportunidades, ao invés de ser tolhido. Em boas condições poderá desenvolver a iniciativa, direcionar sua energia e ampliar as suas tendências e forças (DEWEY, 1979a, p. 43-44), na direção do conhecimento.

A apropriação reflexiva e crítica acerca dos conhecimentos provenientes das ciências e das vivências sociais tornam o ser humano capaz de compreender as várias particularidades do meio onde está inserido e do mundo. Esta parece ser uma ideia evidente e exequível para o sistema educacional, o que eliminaria o problema exposto por Dewey, no século XX, quando tratava justamente do desafio da educação em incentivar e ensinar os bons hábitos para pensar, entender e resolver as demandas da vida. No entanto, a questão apresentada pelo educador quanto à fragilidade do sistema educacional permanece conosco, pois a formação humana segue obstaculizada pela insistente presença de currículos carregados de heranças que priorizam e fomentam a fragmentação formativa, em detrimento de conhecimentos de natureza exclusivamente informativa e técnica.

Para agravar a situação, se no passado o conteúdo livresco ganhava ênfase, hoje as tendências ditas “inovadoras” interferem na educação ao ponto de não haver o aprendizado livresco, tampouco os da vida. A educação não consegue êxito e a defasagem no aprendizado tem se mostrado um desafio intransponível. Dewey já nos alertava sobre tal problemática, ressaltando que o exercício do pensamento é uma preocupação da escola, mas ela se mostra pouco eficaz nesta e em todas as outras suas finalidades, justamente porque perpetua o tensionamento entre mente e corpo, sem conseguir superá-lo, o que aconteceria na medida em que o ser aprendiz fosse percebido como ser capaz de agir e de participar em seu percurso formativo.

Desta forma, o conhecimento, antes concebido como oportunidade de emancipação, hercúleo nas dimensões ética, política e estética, baseado no altruísmo/cooperação, vê-se transformado em produto de troca, direcionado predominantemente ao mercado de trabalho. Todos, diante disso, são afetados de modo impetuoso, devido às rupturas na formação humana, que passa a cumprir as demandas essencialmente econômicas.

A constatação do distanciamento da pedagogia deweyana na atualidade significa uma práxis pedagógica limitada ao que está (im)posto: a racionalidade neoliberal, que por sua vez, prejudica o cultivo da democracia. Com objetivos educacionais orientados pela base econômica, ocorre a sinalização do enfraquecimento e, inclusive, a possibilidade do fim da formação preconizada por Dewey: o cultivo da individualidade; atividade livre, ênfase no processo, no modo como o aluno se apropria do conhecimento a partir do contato com o mundo; preocupação com a formação para vida no momento presente (DEWEY, 1976, p. 7). Configura-se um ciclo vicioso, pois ao mesmo tempo em que se reivindica e deseja a manutenção dos ideais democráticos, pouco se trabalha no sentido de consolidá-los, já que as modificações constantes, sob a ótica do mercado, ocorrem justamente para impedir o alcance deste propósito.

A criança, imersa neste movimento tempestuoso, perde o tempo essencial e determinante no qual deveria vivenciar a infância, com aprendizados que a distanciam do seu período de vida e dos conhecimentos humanísticos. A ampla série de exigências, em maioria deliberadas viés do capital, deixam a criança desprotegida e, muitas vezes, com tempo limitado, insuficiente para viver a infância e aprender. Aqui temos mais um indício do ciclo vicioso, no qual se espera a formação democrática/participativa, mas se opera contra ela, aumentando a complexificação da tripartite infância, democracia e educação.

Como essa insuficiência reverbera na formação do educador e, por conseguinte, na do educando, especialmente quando se quer formar democraticamente para exercício cidadão? Se não há possibilidade de recuperação do tempo absorvido pela lógica neoliberal, como desenvolver ações propositivas amparadas na tripartite infância, democracia e educação? Como fazer as escolhas

pedagógicas com base teórica e metodológica que assegurem à criança uma formação humana baseada nos ideais democráticos? Como os sujeitos da escola podem se constituir nas bases democráticas em espaços que utilizam o tempo para exalar excitação, fugacidade, individualismo e competitividade? Pensando na criança, como ela pode, ao atingir a vida adulta, demonstrar bom entendimento quanto ao senso coletivo e o seu papel de cidadão atuante sem ter experienciado e praticado a democracia enquanto criança? Como ela pode evidenciar preocupação e envolvimento com as questões relacionadas à vida coletiva se na sua formação foi exposta e conduzida a trilhar um percurso que não a capacitou para este objetivo e sim para a competitividade e o individualismo?

Apostamos em John Dewey, na tentativa de encontrar algumas respostas para esses e outros questionamentos. Como grande estudioso; defensor dos direitos da criança; proponente de referências das pedagogias participativas; sensível no sentido de perceber, valorizar e tornar a criança participante da própria formação, ele pode nos ajudar, a partir do exercício hermenêutico responsável, a melhorar o entendimento acerca do nexos entre infância, educação e democracia.

Palavras-chave: filosofia, educação, infância, democracia.

Referências Bibliográficas

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a, v.2.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b, v.21.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, v.131.

ANÁLISE DO NOVO DOCUMENTO CURRICULAR DE ENSINO BÁSICO DA GUINÉ-BISSAU: EXPLORANDO A FORMAÇÃO HUMANA PARA A LIBERTAÇÃO

Antonio Oliveira Dju
Universidade Estadual de Londrina
Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina

Este estudo analisa a concepção de formação humana no novo Documento Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire. Busca-se resgatar o aspecto da ancestralidade na educação, promovendo um “re-nascimento” do pensamento africano contra a dominação colonial. Critica-se o processo deformativo-educacional eurocêntrico-colonial por distorcer as experiências guineenses. Surge a necessidade de uma abordagem epistêmico-libertadora para “re-conceituar” a formação humana, reconhecendo a importância da ancestralidade nas percepções do mundo dos povos africanos, especificamente dos guineenses, como forma de resistir à colonização do pensamento.

A teoria da libertação de Freire é comprometida com uma visão clara: refletir a partir da perspectiva dos excluídos do pensamento dominante, dos oprimidos e dos colonizados. Para Freire, a opressão é primordialmente epistemológica, antes de ser psicológica, político-econômica ou educacional. Por isso, ele fala em epistemologia opressora. Ao discutir a adesão do oprimido ao opressor em sua experiência existencial, Freire afirma que, na condição de opressão em que o oprimido se encontra, o conhecimento de si mesmo se torna prejudicado, justamente porque o oprimido está “imerso” na realidade opressora. Diz Freire. (1987, p. 32-33, aspas no original):

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

A opressão se manifesta na limitação do oprimido em reconhecer-se em sua experiência com o mundo e com seus semelhantes, impedindo a transformação dinâmica do mundo, a criação de história e cultura. Nesse contexto, os oprimidos não conhecem o mundo por si mesmos, mas recebem um mundo aparente. Em outras palavras, “Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura doxa” (FREIRE, 1987, p. 50). A opressão e a colonização impedem os oprimidos e colonizados de existirem plenamente, ou seja, os impossibilitam de questionar a si mesmos e ao mundo como um processo em busca da libertação e de se tornarem mais colaborativos com os outros. Além disso, um sistema educacional opressor impede que eles compreendam o conteúdo de estudo como objeto de conhecimento: “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 1987, p. 44).

Essa proibição é opressora porque seu processo não se baseia no diálogo, nem considera o contexto social como um ato de conhecimento, ou seja, como um objeto de estudo. Assim, não oferece aos oprimidos a oportunidade de superar o conhecimento dos fatos e das coisas no nível da doxa para

alcançar a compreensão da razão de ser desses fatos e coisas. Em outras palavras, essa teoria não promove a ampliação do conhecimento científico sobre suas realidades e suas práticas. Pelo contrário, seu objetivo é conquistar os oprimidos, transformando-os em objetos a serem “preenchidos” de conhecimento. Dessa forma, os oprimidos deixam de ser pessoas que constroem conhecimento e se tornam meros “consumidores” do conhecimento alheio produzido pelos opressores. A perspectiva libertadora de Freire trata da epistemologia crítico-libertadora, que propõe a libertação da opressão, alienação e colonização através da educação problematizadora, direcionada aos oprimidos, que foram e ainda são pessoas impedidas de ser.

Em termos curriculares, o currículo formativo alinhado com a perspectiva libertadora, a partir da visão dos colonizados e oprimidos, baseia-se na denúncia das relações de poder, opressão, colonização, dominação e manutenção de privilégios presentes nos pensamentos e comportamentos herdados da colonização. Além disso, anuncia um processo formativo humano libertador, através da educação, que considera diferentes realidades e culturas, incorporando diversos saberes culturais. Esse currículo deve provocar reflexões profundas sobre os aspectos culturais e experiências dos povos colonizados e oprimidos, problematizando suas realidades. Não basta apenas mencionar esses aspectos no currículo; é necessário que ele fomente a criticidade para possibilitar uma verdadeira transformação. Dessa forma, o currículo se move da “universalidade” para a “pluriversalidade” ou “multiversalidade” (Ramose, 2011), mostrando que não há um conhecimento verdadeiro único, uma única forma de formar, de ser e de conhecer, mas várias, levando em conta as práticas de cada povo ou região em seu tempo e espaço.

Um dos objetivos do currículo na perspectiva libertadora é a “re-construção” dos valores, da subjetividade e das epistemologias dos colonizados e oprimidos. Desta forma, o problema da pesquisa se formula assim: como o novo documento curricular do ensino básico guineense aborda a necessidade dessa retomada de ancestralidade no processo formativo de crianças e jovens guineenses? A partir desse questionamento, examinam-se os fundamentos filosóficos de uma formação humana que favoreça a criação de um modelo educacional originário e distinta de abordagens dominadoras, opressoras e colonizadoras. Busca-se, então, uma perspectiva libertadora embasada na valorização da diversidade cultural e na reconexão com as raízes ancestrais, que reflita a verdadeira essência de existir e coexistir no mundo das comunidades autóctones, em especial dos povos africanos.

E em termos metodológico, a pesquisa emprega uma metodologia que inclui uma revisão bibliográfica com uma abordagem qualitativa para a coleta de dados, utilizando a análise documental como técnica. O corpus de análise se constitui de seguintes documentos: a) Leis do país sobre o Ensino Básico (Constituição e Lei de Bases do Sistema Educativo); b) Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico; c) Programas curriculares das disciplinas que compõem os ciclos do Ensino Básico; d) Cartas Políticas; e) Planos Estratégicos e Operacionais; f) Relatórios; g) Programas do setor de educação.

Na análise documental, foi crucial desenvolver um método para examinar os dados coletados, optando pela análise de conteúdo com base na perspectiva proposta por Bardin (2016). Buscamos no novo documento curricular a noção de formação humana empregada e como são abordados os aspetos culturais locais (ancestralidade). Compreendendo a realidade do processo de Ensino Básico na Guiné-Bissau, levantamos a hipótese de que o novo documento curricular apresenta limitações ao não abordar questões locais relacionadas à tradição, comunidade, linguagem-ação, liberdade etc., sejam elas ontológicas, epistemológicas, éticas ou estéticas, negligenciando a discussão sobre o “renascimento” africano em termos de ancestralidade. Essa lacuna decorre da falta de uma abordagem filosófica que aborde de maneira contextualizada e cultural esses problemas.

A formação humana delineada neste contexto é concebida como um processo contínuo, uma busca incessante em que as pessoas se engajam, enfatizando a conexão contínua com a vida comunitária, contrastando com a ideia de que a humanidade é uma entidade estática e acabada. Essa abordagem educacional se fundamenta na ancestralidade, defendendo que a formação, facilitada pelo processo educativo, deve preservar a memória e os valores ligados à herança cultural.

Na visão libertadora aqui proposta, a formação humana procura incorporar as vivências das pessoas a partir de suas próprias culturas, unindo-as através da conscientização que as leva a reconhecerem-se como pessoas conscientes em meio a circunstâncias opressivas e coloniais. Isso implica em refletir sobre suas ações e pensamentos que reproduzem padrões coloniais, compreendendo sua humanidade em constante evolução, seguindo o princípio de ubuntu, e reconhecendo-se como pessoas perpetuamente engajadas em um processo transformador, influenciado por suas memórias e ancestralidade e seus interesses.

Palavras-chave: formação humana, libertação, ancestralidade, Guiné-Bissau, ensino básico.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011, p. 1-20. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)**. Bissau: INDE, 2015.

APONTAMENTOS SOBRE UMA HERANÇA ACADÊMICA EM FILOSOFIA: FORMADO LEITOR DE TEXTOS

Artur Smoliak

Universidade Estadual Paulista

Almejo neste ensaio desvelar algumas relações possíveis entre a formação em Filosofia, analisada enquanto um saber universitário, e a presença de certas práticas historicamente consolidadas no curso de Filosofia da Unesp-FFC, campus de Marília. As práticas que intento analisar manifestam-se na forma de moralismos corporificados nas atitudes dos docentes e discentes unespianos, tornando-os herdeiros de um academicismo filosófico mariliense.

As práticas, que violentamente elegem seus herdeiros, sustentam-se na obviedade de que o aprendizado não se restringe aos conteúdos formais das aulas, pois, caso fosse desse modo, seria possível argumentar que aprendemos somente conteúdos específicos durante nossa passagem pela graduação (principalmente nas magistrais aulas do bacharelado), e, quando muito, formas de aplicar esses conteúdos em aulas consideradas específicas da licenciatura, como didática e metodologias de ensino. Mas, o que realmente acontece, é que incorporamos um conjunto de esquemas teóricos, pautas de ação (cf.: Cerletti, 2009, p. 55) e *habitus* que podem mediar grande parte da relação do estudante com mundo, principalmente no que circunscreve a esfera de domínio do curso por ele integrado.

É nesse entrelaçar de conteúdos e experiências que a formação acadêmica se revela uma tessitura multifacetada em contínua construção de significados e relações, não como uma simples transmissão de conteúdos. A instituição acadêmica atravessa meu corpo e ganha forma em minhas práticas, mediando o contato com tudo aquilo que consigo, ou não, denominar como Filosofia, obrigando-me a estabelecer uma relação de herdeiro da minha própria formação universitária, sou, antes de tudo, legatário de uma tradição acadêmica do interior paulista que me elegeu violentamente e me formou para corresponder a certa imagem do fazer filosófico acadêmico.

Assumir a postura de herdeiro é reconhecer a mim mesmo como parte da coisa a ser investigada, é compreender que minha formação cumpriu brilhantemente o papel de Cama de Procusto que lhe foi incumbida; papel responsável por me (de)formar em moldes que antes não me serviam; por capturar minha vida e por me fazer vestir um dominó que era errado: “Fiz de mim o que não soube / E o que podia fazer de mim não o fiz. / O dominó que vesti era errado. / Conhecera-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me. / Quando quis tirar a máscara, / Estava pegada à cara.” (Pessoa, 1993, p.252).

Para compreender aquilo que minha formação fez de mim, necessário é expor seus pressupostos formativos academicistas. A começar, temos uma divisão entre duas habilitações possíveis: o bacharelado e a licenciatura. Essa divisão, porém, privilegia a formação do bacharel e do pesquisador, o que justificaria a presença de disciplinas específicas da licenciatura somente a partir do terceiro ano de graduação. O modo como a divisão entre as habilitações foi estabelecido faz com que a licenciatura seja vista como menos relevante, além de repetir (em moldes menos obtusos) o infame 3+1.

Para nossa investigação pressupomos que independentemente da habilitação, não aprendemos somente conteúdos durante as aulas, mas todo um conjunto de esquemas teóricos e moralismos. Todavia, o modo como a formação em Filosofia está estruturado vai de encontro com a tal afirmação, principalmente quando olhamos a carga horária das disciplinas específicas da licenciatura frente a carga horária das disciplinas específicas do bacharelado, reafirmando a primazia desta em relação àquela.

Para além dessa fragmentação formativa que menospreza a licenciatura, o bacharelado também possui uma intrincada relação com o fazer filosófico destrinchadas em duas abordagens filosóficas historicamente consolidadas na instituição: (1) a Abordagem histórico-filosófica, que possui uma relação muito imbricada com o estruturalismo francês abraçado pela USP e com o uso da história da Filosofia como centro durante o processo formativo, a qual privilegia uma leitura estrutural e uma formação detida em clássicos europeus. A outra abordagem existente na instituição é (2) a Abordagem filosófica-interdisciplinar temática, em que o fazer filosófico sofre forte influências de um logicismo presente no CLE, um modo de fazer Filosofia próximo de uma abordagem analítica e faz uso da história da Filosofia como referencial, o que privilegia os problemas e temas filosóficos do que para a uma leitura estrutural de cada obra/autor.

A presença dessas abordagens se faz logo no primeiro semestre da graduação através de duas disciplinas com caráter introdutório, o objetivo do primeiro semestre é apresentar ao estudante sem qualquer contato prévio com a Filosofia algumas características que o departamento julga indispensáveis. Logo, o departamento julga indispensável apresentar duas abordagens filosóficas que demarcam duas possibilidades de o estudante se relacionar com a Filosofia acadêmica.

A marca que essas abordagens produzem no estudante não é limitada à burocratização de uma estrutura curricular, mas corporifica-se nas práticas e moralismos dos docentes e discentes do departamento mariliense. Fomentando uma imbricada disputa pelo fazer filosófico em todo seu matiz, tais como a pesquisa, o ensino, o uso da história da Filosofia e etc. Porém, mesmo havendo diferenças gritantes entre as abordagens, certas práticas são comuns à maioria das aulas do bacharelado em Filosofia: o uso do texto filosófico como ponto alicerce das aulas.

O uso do texto durante as aulas é “um dos pressupostos fundamentais de ambas as áreas de concentração” (Unesp, 2020), o que leva a Unesp a afirmar que “[...] a formação filosófica deve articular os estudos dos textos clássicos da tradição com a análise de temas e problemas filosóficos.” (Unesp, 2020).

O que nos chama a atenção é que, mesmo havendo diferenças em relação ao modo como os professores trabalham com a tradição filosófica, o uso do texto parece ser a pedra angular das aulas, aquilo que caracteriza uma aula como uma aula de Filosofia. Como se a especificidade da aula de filosofia estivesse relacionada com o uso de um texto considerado filosófico. Neste sentido, o modo acadêmico de se utilizar o texto filosófico fez com que eu, assim como muitos outros estudantes, encarasse o texto não como caminho para o pensamento filosófico, mas como seu equivalente, como um sinônimo.

O ensino da Filosofia que me eleger como legatário não conseguiu romper com a análise e explicação de textos em prol de uma relação filosófica com a tradição. O texto, que poderia servir como um caminho para o filosófico, é utilizado de modo a enraizar os estudantes em um eruditismo acadêmico de molde bacharelesco.

A dinâmica de leitura e explicação de textos que vivenciei foi incorporada como a única possibilidade de me relacionar com a Filosofia. Fui moldado para me relacionar com a filosofia como um leitor de textos e me reconheci como um professor explicador de textos durante as minhas experiências como docente no Ensino Médio.

Nesse sentido, para avançar em direção às novas formas de se relacionar com a História da Filosofia, é necessário romper com as práticas acadêmicas que são passadas de geração em geração como máculas que impedem o desenvolvimento de relações mais autênticas e filosóficas com a Filosofia. Precisamos criar fissuras para a emergência de relações mais problemáticas da Filosofia e da sua

História. Precisamos tensionar as heranças acadêmicas que nos (de)formaram e buscar por uma outra relação com a Filosofia e seu Ensino, uma relação filosófica.

Palavras-chave: ensino de filosofia, texto filosófico, Unesp.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In.: BOURDIEU, P. / RENATO, O (organizador da coletânea). Sociologia. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-156

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2009.

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

PESSOA, Fernando, **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Unesp). Pós-graduação em Filosofia. **Apresentação**. Responsável: Eder Ludovico de Matos, Marília-SP, 2020. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/filosofia/apresentacao/historico/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

AS INCLUSÕES QUE VIVO, AS EXCLUSÕES QUE VEJO: FRAGMENTOS EM PRIMEIRA PESSOA DA EXPERIÊNCIA DE CORPOS DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bruna Carla de Carvalho Amaral
Universidade Estadual Paulista

Essa pesquisa pretende abordar a biopolítica por trás das políticas e práticas de inclusão voltadas para os corpos dissidentes que insistem em ocupar e permanecer nos espaços universitários. Partiremos de problemas que convergem numa mesma contradição, práticas inclusivas insuficientes, num centro de excelência em educação superior, tendo em vista sua arquitetura, a estrutura política responsável pela acessibilidade, os serviços oferecidos para a população, o preparo das equipes gestoras para lidar com a diferença, as políticas de permanência estudantil e de apoio socioeconômico. Esperamos encontrar inúmeros pontos positivos, acertos e inclusões eficazes, além das contradições e insuficiências, e pretendemos que esse levantamento auxilie nas correções das rotas que não tem funcionado de modo adequado. Os corpos deficientes, negros, indígenas, imigrantes, LGBTQIA+ e os corpos oriundos de famílias pobres carregam na própria pele a ausência, a falta de algum elemento que o completaria e o tornaria pertencente ao grupo homogêneo prévia e eugenicamente idealizado. Como esse conceito de pessoa ideal foi construído? Quais ferramentas a máquina biopolítica se utiliza para prorrogar e reinventar esses padrões envolvendo a todos na busca incessante pelo corpo ideal, dilacerando vidas que se autorregulam para atingir patamares por vezes inalcançáveis na busca pelo pertencimento e pela aceitação? Como a universidade e seus atores atuam na reprodução de valores e práticas excludentes que por vezes expulsam silenciosamente esses corpos dissidentes? Corpos que ficam às margens e não suportam o abandono acabando por abrirem mão de sonhos e projetos, renunciando direitos, retornando a periferia por não conseguirem um espaço de pertencimento dentro do meio universitário.

O momento é de turbulência e de reconstrução, num país cindido, polarizado e repleto de feridas abertas, ainda se somam o que se perdeu com a pandemia e com quatro anos de um desgoverno ultraliberal. Os primeiros afetados pelas necropolíticas foram - e sempre serão - os corpos marginais. De que modo esses sujeitos sobreviventes que adentraram a universidade, contemplados ou não pelas políticas de cotas, estão sendo acolhidos por sua comunidade? De fato, o acesso está lhes proporcionando permanência e inclusão? Quais políticas e práticas tem se demonstrado eficazes nesse sentido e o que falta para que a Universidade consiga ser democrática e inclusiva atuando como ferramenta para obtenção de dignidade social a todo tipo de sujeito-estudante?

Buscaremos organizar essa análise em três movimentos. O primeiro parte do momento da criação das universidades estaduais paulistas, buscando evidenciar o elitismo presente nesse processo e que se desdobra na atualidade, ainda com força, marcando resistências de um setor considerável de atores na Universidade que se apoiam na meritocracia e protagonizam um movimento de resistência às mudanças de paradigmas que se fazem necessárias para que a instituição torne-se permeável a outros saberes, oriundos de grupos, antes excluídos de seus espaços, e que hoje os ocupam - ainda sem que todos os seus direitos estejam garantidos e que sua permanência ainda não seja sustentada sem que lhes exijam uma adaptação aos modelos

institucionais padronizados – ao contrário, acreditamos que sua presença deva se constituir em força de transformação dessas estruturas.

O segundo movimento, buscará levantar de que maneira se desenvolveram e se institucionalizaram as políticas de permanência estudantil na Unesp bem como as políticas de ações afirmativas nessa universidade. Nesse sentido, procuraremos compreender os avanços e revelar suas insuficiências afim de mapear caminhos que ainda precisam ser percorridos pela instituição. Nessa etapa, também contemplaremos as ações mais recentes voltadas a garantia ao direito à alimentação, tendo em vista a participação direta desta pesquisadora no grupo que vem protagonizando estudos e propostas para SANS na Unesp.

O terceiro movimento propõe uma escuta ativa desses sujeitos “objeto” de pesquisa de modo a construir junto a eles narrativas que nos permitam evidenciar saberes e meios de construção de uma inclusão e permanência que realmente os acolha e produza o processo de pertencimento a esse espaço público. A metodologia que será utilizada para a produção desses encontros será descrita posteriormente.

Contexto atual

Tendo em vista que em 2023 comemoraram-se os 10 anos da criação de uma Coordenadoria de Permanência Estudantil na Unesp - COPE, bem como os 10 anos do início da implantação de seu programa de cotas para ingresso a partir do vestibular, após uma década, a Universidade depara-se com os desafios para além do ingresso e da inclusão formal desses estudantes. Percebe-se a necessidade de investimentos mais contundentes na garantia da permanência desses sujeitos na Universidade. Para além dos recursos financeiros, faz-se necessária uma mudança cultural alterando o olhar que se volta a esse público e à sua presença no interior da Universidade, uma mudança de cultura que requer investimentos em capacitação de pessoal e a realização de pesquisas nas quais esses corpos não sejam mero objeto de estudos, mas sim protagonistas na construção da pesquisa. Esse projeto pretende contribuir para que a instituição não se limite a colocar portões a dentro os corpos dissidentes, ele busca dar ênfase a positividade advinda de sua presença no interior da Universidade e, para tanto, pretende encontrar caminhos para que eles possam falar por si e contribuir na construção de uma universidade mais inclusiva, não só em suas políticas, mas principalmente em suas práticas cotidianas. Pretende-se buscar metodologias que permitam esse movimento, por essa razão, escolheu-se o trabalho com grupos focais, inspirado nos caminhos percorridos na construção do movimento *Quererla es crearla: una educación para una sociedad inclusiva*. A Unesp encontra-se num momento de busca por renovação e por adequação à nova realidade imposta pela presença de grupos minoritários, principalmente em seu corpo discente. Essas iniciativas ficaram claras a partir da criação da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade - CAADI (2021) e da Comissão para Elaboração de Política de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável - Comissão SANS-Unesp (2022), cuja proposta de Política foi aprovada por unanimidade no Conselho Universitário de 13/12/2023. Os resultados dessa pesquisa poderão, de alguma maneira, fomentar uma maior celeridade nas transformações na estrutura e na cultura da instituição tornando-a um espaço mais inclusivo e diverso, além de poder contribuir com a instituição no alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável - ODS da ONU.

Metodologia

Buscaremos promover o diálogo com grupos de sujeitos pertencentes ao ambiente universitário, ou que por ele tenham passado, que se identifiquem enquanto parte de grupos minoritários, historicamente excluídos do ambiente universitário, ou mesmo outros sujeitos que tenham percebido sua vivência afetada pela presença desses corpos. Para tanto, nos espelharemos nos caminhos percorridos na construção do movimento *Quererla es crearla: una educación para una sociedad inclusiva*, a partir da aproximação dos pesquisadores responsáveis devido à realização de estágio de doutorado sanduíche junto a Universidad de Málaga. Pretende-se realizar uma pesquisa ação-participativa, na qual os sujeitos não são investigados, mas constroem junto a pesquisa.

A comunidade unespiana será convidada a participar a partir da divulgação, via e-mail e outras mídias. A pesquisa deverá previamente ser autorizada pelo comitê de ética em pesquisa, de acordo com as resoluções vigentes. O convite irá provocar esses sujeitos para que relatem experiências vistas ou vivenciadas de processos de inclusão, exclusão e permanência no interior da universidade, relatando pontos positivos e negativos. Os participantes poderão escolher dentre três formatos: 1. envio de vídeo curto (2 minutos) com o registro de sua narrativa; 2. envio de 5 fotos que expressem as experiências que pretendem relatar juntamente a um texto curto, até uma página, que descreva as vivências escolhidas; 3. envio de 5 fotos que expressem as experiências que pretendem relatar juntamente a um áudio (3 minutos) no qual registrem a narrativa que desejam compartilhar. Haverá orientações técnicas quanto a produção desses materiais. A partir dessas provocações suscitadas, os participantes e o restante da comunidade serão convidados a participar da próxima etapa. Parte dos materiais enviados pelos primeiros participantes será selecionado e irá compor um acervo de divulgação e de disparo de debates para a etapa seguinte. Nesta, serão realizados encontros híbridos para que possam envolver estudantes das diversas Unidades Universitárias da Unesp, nessas reuniões, no formato de grupos focais, os participantes compartilharão experiências e saberes que serão registrados e, posteriormente analisados e utilizados enquanto resultado de pesquisa através da construção de narrativas literárias que costuradas irão compor um reflexo da maneira com que esses processos de inclusão, exclusão, normalização e pertencimento se dão ou poderiam se dar, e identificar as principais barreiras que encontram no interior da universidade.

Palavras-chave: biopolítica, cosmopolítica, inclusão, permanência estudantil.

Referências Bibliográficas

COLLINS, PATRICIA HILL; BILGE, SIRMA. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 10 Feb.2021.

DAVIS, ANGELA. **Mulheres, Raça e Classe**. Boitempo Editorial, 22 Sept. 2016.

ESPOSITO, ROBERTO. **Institution**. John Wiley & Sons, 24 May 2022.

PAGNI, PEDRO ANGELO. **Do “Manifesto de 1932” À Construção de um Saber Pedagógico : Ensaio de um Diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí, Rio Grande Do Sul, Brasil, Editora Unijui, 2000.

STENGERS, ISABELLE. **Invenção das Ciências Modernas**, A. Editora 34, 2002.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL – UMA ABORDAGEM À LUZ DE AMARTYA SEN

Camila Soraya Titon Dani

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Mauricio João Farinon

Universidade do Oeste de Santa Catarina

A temática central deste estudo é interface entre a filosofia da educação e a educação especial, mais especificamente pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA, com uma abordagem na teoria de Amartya Sen. O texto enfatiza a necessidade dessas pessoas terem as garantias de acesso e qualificação das liberdades instrumentais, as quais são fundamentais para o seu desenvolvimento.

A especificidade deste estudo está na garantia desse acesso e qualificação em relação ao desenvolvimento dos autistas. Entre as liberdades, destaca-se educação de qualidade, dos quais é compreendido por Amartya Sen, como uma oportunidade social geradora das condições para o desenvolvimento da liberdade substantiva do ser humano, ou seja, sua condição de agente. Em contexto de pessoas com TEA, tem-se como questionamento central: a educação escolar está sendo efetivamente uma oportunidade social promotora da liberdade substantiva para os indivíduos autistas? Para fins de análise, a centralidade está nas obras senianas “Desenvolvimento como liberdade” e “Desigualdade Reexaminada”. Além disso, alguns outros autores estudiosos da teoria Seniana são considerados neste estudo, a fim de enriquecer o debate nessa realidade cada vez mais presente e desafiadora nos contextos educacionais.

Os estudos se pautam na metodologia hermenêutica enquanto diálogo compreensivo entre texto-leitor-realidade. Nesse âmbito não ocorre imposição de concepções prévias, mas a elaboração do entendimento ocorre na intensa relação comunicativa com a realidade em estudo, de onde nascem as perguntas e a busca pelas respostas.

Para Sen (2010) o desenvolvimento humano, resulta na expansão das liberdades e vai além do crescimento econômico. Segundo o autor “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16). A concepção de desenvolvimento humano na teoria de Sen consiste em eliminar fontes de privação de liberdade – quer sejam elas: a pobreza, fome, carência de oportunidades, a negligência de serviços públicos etc. – o que limita as escolhas das pessoas em exercer sua condição de agente. Mallmann e Zambam (2019, p. 350) complementam que as liberdades dos quais desfrutamos “refletem as oportunidades e capacidades que os indivíduos possuem para realizar as suas próprias escolhas, que consideram fundamentais à sua sobrevivência”.

Inicialmente, a expansão das liberdades das pessoas depende da eficácia instrumental de alguns tipos de liberdades fundamentais para o desenvolvimento humano. Sen (2010) destaca cinco tipos de liberdades instrumentais: 1) liberdades políticas, nas quais referem-se os direitos civis das pessoas, como o direito ao voto, à liberdade de expressão etc.; 2) facilidades econômicas, enquanto oportunidades do indivíduo utilizar suas rendas e riquezas para fins de consumo, produção ou troca; 3) oportunidades sociais, relacionadas à educação, saúde etc, os quais influenciam na melhora da vida das pessoas; 4) garantias de transparência, entendida como a sinceridade das pessoas promotora

do quadro de confiança tanto intersubjetiva quanto nas instituições, cujo papel instrumental está na inibição da corrupção, fraudes financeiras, entre outros; e 5) segurança protetora, em termos de medidas que protegem os indivíduos contra privações econômicas graves (a título de exemplo são os programas como bolsa-família).

Conforme explica o autor, essas liberdades contribuem para a melhoria de vida dos indivíduos e se complementam entre si. Por exemplo, a liberdade no âmbito de acesso à educação de qualidade (oportunidade social) expande a liberdade do indivíduo quanto à possibilidade de uso qualificado da voz e escolha política (liberdade política). Nesse sentido, “o desenvolvimento tem de estar relacionados sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos (Sen, 2010, p. 29) de tal forma que o déficit no desenvolvimento das liberdades aumenta as desigualdades e a qualidade de vida se agrava.

A eficácia da liberdade instrumental é o principal meio para que os indivíduos alcancem a liberdade substantiva. De acordo com os estudos de Mallmann e Zambam (2019), as liberdades substantivas retratam as capacidades elementares das pessoas em viver melhor, como alimentação adequada, acesso à educação etc. É necessário ressaltar ainda, “a capacidade de uma pessoa para realizar obviamente representa a oportunidade para buscar seus objetivos” (Sen, 2001, p. 37). Esse argumento destaca a importância em garantir as liberdades instrumentais necessárias para os indivíduos desenvolverem suas capacidades.

Destaca-se neste estudo, a liberdade instrumental denominada na teoria Seniana como oportunidade social. Sen (2010, p. 59) explica que “são disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor”. Por assim dizer, a educação é uma oportunidade social disposta pela sociedade e influência diretamente na liberdade substantiva das pessoas em viver melhor, sem descartar a participação em atividades econômicas e políticas no desenvolvimento (Sen, 2010).

Tendo em vista, como a liberdade instrumental é um direito social de todo ser humano, visando condições para a promoção de sua condição de agente, retoma-se a pergunta inicial: a educação escolar está sendo efetivamente uma oportunidade social promotora da liberdade substantiva para os indivíduos autistas? Diante desse contexto, a educação escolar deve ser um instrumento promotor das liberdades e aumento das capacidades no desenvolvimento das pessoas, “configurando-se como um instrumento de mudança social, política e econômicas de um povo” (Lima; David; Mendes, 2024, p. 54). Configura-se a este entendimento uma concepção de educação enquanto a principal promotora do desenvolvimento global dos indivíduos, fornecendo-lhes instrumentos para a participação ativa na sociedade.

No contexto da educação especial para pessoas autistas, essa liberdade instrumental deve ser desfrutada considerando as suas necessidades específicas, pois “os seres humanos diferem um dos outros de muitos modos distintos” (Sen, 2001, p. 50), o que nos remete à preocupação referente às políticas e programas de acesso à educação, os quais precisam ser flexíveis e atender a tais demandas. Considerando tal direcionamento, “vale salientar que autistas são diferentes entre si, não, necessariamente possuindo as mesmas características e limitações” (Lima; David; Mendes, 2024, p. 57). Ou seja, a oportunidade de receber educação reflete diretamente na participação ativa em sociedade e redução da desigualdade enfrentados pela comunidade autista.

O acesso à educação inclusiva especializada é essencial para que autistas desenvolvam suas capacidades substantivas, socializem-se e participem ativamente da sociedade, exercendo sua condição de agente. Para a melhora na qualidade de vida como parte do desenvolvimento e expansão das liberdades substantivas dos autistas, é crucial avaliar se a educação está sendo eficaz nesse desenvolvimento, respeitando as suas necessidades. Garantir uma educação personalizada, com métodos que atendam as suas especificidades, implica diretamente sobre as políticas públicas de inclusão escolar, uma vez que as demandas escolares frente ao aumento dos diagnósticos precoces de crianças vêm aumentando gradativamente (Lima; David; Mendes, 2024).

A educação especial, numa perspectiva em atender as atuais demandas dos autistas “ainda é um grande desafio” (Lima; David; Mendes, 2024, p. 55). Evidências empíricas mostram a necessidade de adequação dessas políticas para atender as exigências da comunidade autista, como, por exemplo, o acesso ao segundo professor em sala de aula. Isso reflete como a educação não está preparada para atender as necessidades atuais frente à crescente demanda. Para melhores esclarecimentos, “o grande desafio reside na falta de qualificações e nas dificuldades em formular currículos que atendam à diversidade das deficiências” (Lima; David; Mendes, 2024, p. 55). Para garantir o acesso pleno às liberdades instrumentais essenciais para a melhora das capacidades dos autistas, no contexto da educação especial, é necessário investir na capacitação de professores e adaptação curricular, sendo um dos pilares da liberdade instrumental denominada oportunidade social, com vistas a promover melhores condições para desenvolvimento da liberdade substantiva dos autistas.

Em síntese, ao analisar a educação especial sob a ótica das teorias de Amartya Sen, percebe-se como ainda são frágeis as oportunidades sociais dispostas pela sociedade, as quais merecem estudos mais detalhados. As políticas públicas de educação especial são instrumentos primordiais na garantia de acesso à educação de qualidade com o propósito de promover nos indivíduos com diagnóstico do autismo, a sua condição de agente.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, oportunidades sociais, educação, autismo, Amartya Sen.

Referências Bibliográficas

ALVES LIMA, N.; DAVID, P. B.; LIMA LEITE MENDES, D. L. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 8, p. 52-68, 2024. DOI: 10.15536/reducarmais.8.2024.3472. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3472>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta; Revisão Técnica Ricardo Doninelli Mendes. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

ZERBIELLI TRENTIN MALLMANN, L.; ZAMBAM, N. O direito humano à educação: uma abordagem do desenvolvimento em Amartya Sen. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/217>. Acesso em: 2 maio. 2024.

FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE: O HOMEM FRENTE A CRISE METAFÍSICA

Cleusa Távora de Carvalho
Universidade de Caxias do Sul

Em diferentes momentos do processo civilizatório, tivemos importantes concepções em torno de uma formação humana pensada em termos da metafísica da consciência e principalmente, com base em princípios morais. Trazendo a visão de homem inserido em uma cultura e em um contexto do processo civilizatório, algumas dessas concepções de formação ainda se constituem referência para o comportamento humano da atualidade.

Ao longo dessa trajetória, os conceitos de educação e formação têm se sobreposto. Essa sobreposição semântica acontece porque a educação não tem sentido sem um ideal formativo comprometido com a busca do aperfeiçoamento humano.

Apesar de a Modernidade ter nos deixado uma indiscutível contribuição quanto à formação, o conjunto de certezas que constituíram o pensamento moderno passou a ser questionado e, lentamente, passamos do paradigma moderno para o pós-moderno no séc. XX.

Diante da crise da metafísica, ou podendo ser dito, crise do humanismo, a insegurança do homem, o coloca à deriva, tornando-o apenas um seguidor da direção dos ventos que sopram em um mundo em constante transformação, deixando de pensar a que, tal transformação está conduzindo.

Na educação, o enraizamento de certas concepções, faz com que Prestes (1997, p.90) afirme que na atualidade, a dificuldade encontrada pelo pensamento pedagógico pós-moderno de desvencilhamento de conceitos da metafísica da subjetividade não pode coibir expectativas educacionais que se apresentem para o futuro. Nessa direção, as concepções idealizadas no passado irão se constituir nossa herança pedagógica, atribuindo sentido às novas práticas mais compatíveis com as necessidades que se evidenciam no mundo contemporâneo.

Assim, em um cenário antimetafísico onde o homem passou a não encontrar respostas para as suas incertezas e que trouxe a marca da fragmentação, da indeterminação e da intensa desconfiança de todos os discursos “totalizantes” (Harvey, 2008, p.19), a Pós-Modernidade se caracterizou na filosofia, nas ciências e nas artes no final da década de 60 / início dos anos 70.

No entanto, observa-se, ainda hoje, o difícil desvencilhamento da metafísica da subjetividade. A esse respeito, segundo Prestes (1997, p.90), “há uma compreensão distorcida do próprio significado da perda de justificação metafísica”, pois “reconhecer as ilusões de um processo de autodeterminação e liberdade não significa que não podemos reconstruir um outro sentido para nossas ações”. E menciona que a educação escolar precisa ver a esperança da indeterminação que se abre em novas perspectivas e extrair do mundo prático novos modos para o agir moral.

Sob ponto de vista dessa autora, em referência ao enfrentamento da crise da metafísica, há pelo menos duas possibilidades que caracterizam o comportamento assumido pela educação: a aceitação da

perda dos referenciais da metafísica, sem prestar atenção às possibilidades das multiplicidades inerentes à própria educação e, por outro lado a sua negação, persistindo em uma aceitação forçada que não encontra sentido no pensamento contemporâneo. A esse respeito, há uma compreensão distorcida do próprio significado da perda de justificação metafísica, pois “reconhecer as ilusões de um processo de autodeterminação e liberdade não significa que não podemos reconstruir um outro sentido para nossas ações”.

Entretanto, na contemporaneidade, a ênfase à racionalidade como característica e consequência dos avanços tecnológicos e científicos tem favorecido o esquecimento do humano. Nesse sentido, a educação se vê na incumbência de encontrar soluções para indagações referentes à busca de uma maior adequação do indivíduo ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, encontrar uma maneira de colaborar para um processo de formação que conduza o ser humano à vivência da sua humanidade.

Como se observa, nessa realidade há necessidades que não encontram a sua saciedade nem na ciência, na tecnologia ou na preparação para o trabalho, pois o processo de humanização do ser humano depende do próprio homem, da sua ótica de vida que é inconcebível sem o outro. Essa compreensão abriga o pensamento dos autores que acreditam que a preservação das experiências formativas se constitui a única forma de se evitar aviltamentos da dignidade humana já tão constantes neste nosso tempo. Nesse sentido, se pensar em um processo formativo que tenha como ponto de partida o outro vem ao encontro da desconstrução da indiferença da qual ele (o outro) está sujeito na própria forma de organização da sociedade atual.

Dessa forma, propõe-se pensar, uma concepção de formação humana que ultrapasse as fronteiras da Escola para expandir-se nos diversos setores da atividade humana, contemplando a sensibilidade na dimensão da alteridade e produzindo o entendimento da abertura para o outro como responsabilidade ética. Esclarecer essa proposição na prática cotidiana individual e coletiva é um caminho para formação humana desenvolver o consenso da humanização do humano no convívio da diferença e na aceitação da diversidade.

Nesse sentido, em um contexto contemporâneo plural, com multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias em que a crise do humanismo não é motivo para a renúncia a toda forma de humanismo, Carbonara (2010, p.310) postula:

No plano filosófico, o deslocamento paradigmático da consciência para a linguagem abre a possibilidade de que se sustente sobre a intersubjetividade uma nova perspectiva ética e, portanto, uma concepção do humano, não mais orientada por bases universalistas e por ideais predeterminados, mas orientada pelas condições que a discursividade apresenta às relações humanas.

Com inserção nesse pensamento, a teoria da alteridade de Levinas, construída na primazia do Outro apresenta uma perspectiva ética que pode vir a se constituir uma orientação a ser considerada nesses nossos tempos. Nela, a intersubjetividade é um entrelugar da dimensão da alteridade onde está presente a linguagem que, na relação face a face, estabelece o primado da ética: o acolhimento do diferente e da diversidade. Portanto, uma formação que nos orienta para uma vivência ética, necessidade tão evidente na contemporaneidade, inclui a compreensão de que, apesar de nos constituirmos como seres separados, é no Outro que encontramos a nossa humanidade; nosso vínculo com ele é acima de tudo, uma dependência ética. Por meio dessa compreensão, passamos a entender que não há mais lugar para aquela formação que se assentava no domínio sobre o outro, projetando sobre ele um comportamento reducionista.

Palavras-chave: formação. crise da metafísica. humanização do homem. linguagem.

Referências Bibliográficas

CARBONARA, Vanderlei. **Humanismo do outro homem: perspectivas de uma formação a partir da sensibilidade e da ética em Levinas**. Educação e Filosofia.v.34, n.70, p.307-332, 2020.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora,2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições Almedina, S.A., 2020.

PRESTES, Nadja. Metafísica da subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação&Realidade**,22(1),2017.Recuperadode<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71465>.

PIVATTO, Pergentino. Ética e Alteridade. In: **Correntes Fundamentais da ética contemporânea**, Oliveira, Manfredo (Org.). Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIEZA E SUBJETIVIDADE BURGUESAS: SOBRE A CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE AUSCHWITZ NA FILOSOFIA DE THEODOR W. ADORNO

Fábio Caires Correia
Universidade Estadual Paulista

Introdução

Quando, em 1963, Hannah Arendt [1906-1975] concorda em cobrir o julgamento de Adolf Eichmann [1906-1972], idealizador da logística em torno da aplicação da solução final (*Endlösung der Judenfrage*), ela acredita ir se deparar com a própria encarnação do sadismo e da perversidade. Teria sido muito mais tranquilo, para Arendt, acreditar que Eichmann não se passava de um monstro. Mas a realidade que ela descobre resulta bem diferente. Longe de ser o animal bárbaro e sanguinário, Eichmann se mostrava terrivelmente normal: um burocrata medíocre, sem imaginação, que fazia seu trabalho e obedecia às ordens de seus superiores. Nos dizeres de Arendt,

[...] é claro, que teria sido realmente muito reconfortante acreditar que Eichmann era um monstro; se assim fosse, a acusação de Israel contra ele teria soçobrado ou, no mínimo, perdido todo interesse. Não é possível convocar o mundo inteiro e reunir correspondentes dos quatro cantos da Terra para expor o Barba Azul no banco dos réus. O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais (ARENDR, 1999, p. 299).

Essa normalidade é ainda mais aterrorizante porque pressupõe a existência de um “um tipo novo de criminoso, efetivamente *hostis generis humani*, que comete seus crimes em circunstâncias que tornam praticamente impossível para ele saber ou sentir que está agindo de modo errado” (ARENDR, 1999, p. 299). Experimentando esse medo arendtiano, devemos, portanto, nos fazer a seguinte pergunta: se o mal de Auschwitz brilha com sua aterradora banalidade, como podemos explicar que a humanidade tenha consentido tão cegamente com o horror? Quais são os mecanismos que tornaram o homem comum, do qual Eichmann era apenas a simples representação, capaz de tais atrocidades?

A meu ver, é possível encontrar o fragmento de uma resposta a essa pergunta, por mais pesada que seja, na obra de Adorno. O teórico da “Escola de Frankfurt” nos diz efetivamente que a condição de possibilidade do massacre administrado se encontra no próprio fundamento da subjetividade burguesa, naquilo que singulariza a predisposição moral do sujeito da modernidade. Esse atributo específico ancorado no coração do sujeito burguês, que contribui tanto para o surgimento do horror quanto para sua perpetuação, Adorno o qualifica como frieza. Agora, o que ele quer dizer com frieza, como esse conceito se encaixa no primeiro princípio da subjetividade burguesa e como ele pode explicar o advento de Auschwitz?

As alusões mais significativas ao conceito de frieza em Adorno podem ser encontradas primeiro em um ensaio que ele escreveu em 1966 intitulado *Educação após Auschwitz*, e em seguida, na *Dialética negativa*, de 1969. No ensaio de 1966, diz ele: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de

todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (ADORNO, 1995, p. 118). Já no texto de 1969, encontramos o seguinte: “em seu Estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico: instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça” (ADORNO, 2009, p. 302). Ambos os excertos apontam para a urgência de pensar a educação como autorreflexão crítica de tal forma que o horror nunca mais se repita, pensar e agir de tal forma que nada semelhante aconteça. Essa parece ser a nova palavra de ordem da reflexão filosófico-educativa. Desse modo, é para os perseguidores e não mais para as vítimas que devemos inflexionar nosso olhar. Enfrentar a atrocidade de Auschwitz e sua potencial repetição supõe, nesse sentido, a identificação dos mecanismos subjetivos e objetivos de opressão que possibilitaram a barbárie. Devemos ver, portanto, que a análise da frieza da subjetividade burguesa recai justamente na esteira desse empreendimento para entender como a capacidade de resistência pôde ter sido tão paralisada durante os eventos do Holocausto.

Para Adorno, o veredicto não poderia ser revelado com mais clareza: o afeto de frieza, como ruptura narcísica da catexia objetual, revela-se não apenas como fundamento da subjetividade burguesa, mas, por extensão, como a própria condição psico-ontológica mesma que tornou a experiência de Auschwitz possível. Encontrando a origem de sua enunciação na crítica burguesa da piedade e da compaixão, essa indiferença mútua se expressa como o correlato afetivo de uma conceitualidade que busca proteger o conhecimento moral das vicissitudes da experiência contingente.

Encontra assim refúgio na gramática moral do pensamento identificador que se exprime em toda a sua radicalidade durante a aplicação da *Solução Final*. Seja na forma de revogação circunspecta da piedade no discurso nazista ou na celebração bélica de valores estoicos por parte da SS, nunca deixa de manifestar materialmente a indiferença lógica, a impassibilidade do conceito em relação à coisa singular. Fonte e correlato da dimensão bárbara da razão instrumental, a frieza não poderia, portanto, ser refletida fora dessa constatação de que Auschwitz traduz de maneira prática a filosofia da identidade pura como morte, como aniquilação sistemática do não-idêntico.

Mas se o alcance dessa cultura de identidade constrangedora se revela tão universal e o desencanto parece generalizado, o que acontece com o esforço de distanciamento mobilizado pelo intelectual em sua busca da verdade, em seu esforço de reflexão crítica? Ele também testemunha, ainda que contra sua vontade, uma frieza culpada que o torna cúmplice na reprodução da barbárie de Auschwitz? Adorno tem o cuidado de responder que, ao contrário, se o intelectual manifesta certa solidariedade coletiva, é justamente por meio desse isolamento inviolável que lhe é próprio, pois qualquer participação social poderia significar nada mais do que a aceitação tácita da desumanidade.

Se certamente o observador desapegado se mostra não menos dependente dessa dinâmica social do que o participante ativo, resta o fato de que o primeiro, ao contrário do segundo, está ciente dessa conexão e, então, se beneficia da liberdade que resulta desse conhecimento. É por isso que a frieza, no caso do intelectual, acaba, por assim dizer, por afirmar-se contra a sua imposição. Seu reconhecimento por este último apenas revela, segundo Adorno, um contexto de culpa em que as atividades do pensamento inevitavelmente desdobram as formas que procuram transfigurar. O filósofo, pensando em Auschwitz, não pode temer reproduzir as estruturas que tornaram o mal possível, pois é precisamente da sua frieza, assumindo a forma de um reconhecimento da sua própria culpa, que surge a possibilidade de uma verdadeira partilha do sofrimento humano, um lugar onde o mundo pode encontrar finalmente o sinal da sua real consideração.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**.

Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Opinion Delusion Society. In: ADORNO, Theodor W. **Critical models: interventions and catchwords**. New York: Columbia University Press, 2005, p. 105-122.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

IMPLICAÇÕES CRÍTICO-EMANCIPATÓRIAS DA FILOSOFIA NA DEMOCRACIA ATUAL: ELEMENTOS DE UMA CRÍTICA CONSTELATIVA EM DEVIR

Alex Sander da Silva

Centro Universitário do Espírito Santo

Gustavo Rodrigues Jordão

Centro Universitário do Espírito Santo

Guilherme Orestes Canarim

Centro Universitário do Espírito Santo

Essa pesquisa trata dos possíveis impactos ou implicações da filosofia, seu ensino e suas práticas, no contexto da democracia atual. Considerando que, para não falar em décadas de neoliberalismo e desmonte da educação, pelo menos desde 2016, observamos transformações significativas no âmbito da democracia brasileira. É verdade que os países sul-americanos em geral parecem não ter constituído uma democracia inquestionável e absoluta, uma vez que é possível verificar diversos “flertes” de autoridades políticas com atos antidemocráticos e discursos golpistas, e no Brasil a situação não é diferente. Nesse ano de 2016, por exemplo, a escalada e o recrudescimento das tensões políticas se concatenaram sob a forma do impedimento da então presidenta Dilma Rousseff, cuja derrelição evidenciou fragilidades da nossa jovem democracia, agora a céu aberto. Parte das consequências dessas transformações permitiram a eleição e o governo de extrema-direita de Bolsonaro. Uma gestão cujo grau de crueldade é uma ferida aberta no coração do Brasil. Tudo isso delinea um contexto marcado por crises econômicas, políticas e sociais, no qual o pensamento crítico-filosófico tem um papel ainda mais crítico e complexo. Nesse contexto conturbado longe de ser algo como uma “torre de marfim” distanciada do “mundo real”, a educação é a própria, digamos, sala de máquinas da reprodução da realidade social. Ela não apenas reflete, mas também molda e reproduz essas realidades. Ou seja, a educação, que inclui a filosofia, seu ensino e suas práticas, a escola e o sistema de ensino em geral, mas não se limita a eles, tem um papel central, embora paradoxal, no funcionamento e reprodução das estruturas sociais existentes. Inclusive, tal papel relevante da educação já demonstra ter sido reconhecido principalmente por aqueles interessados em perpetuar-se no poder e promover a própria ausência de criticidade, fenômeno que se materializa em documentos norteadores e legislações vigentes, tais como a Base Nacional Comum Curricular e também a Lei 13.415 de 2017. Entendemos que essa perspectiva, por um lado histórica, mas também conceitual, pode ajudar a compreender as formas pelas quais a filosofia, e consequentemente o seu ensino, e suas práticas, está intrinsecamente ligada às formações dos diversos sistemas políticos. Como um desdobramento de uma pesquisa de mestrado e de um programa de investigação mais amplo, essa investigação se constitui mais como um exercício no afã de perscrutar e de aprofundar nosso entendimento sobre o papel ou as implicações da filosofia, do seu ensino e sua prática. Nosso referencial, cujas bases remontam a teoria crítica e por isso não ignoram o núcleo temporal, e sempre provisório, da verdade, aparecem aqui enquanto valores de fundo crítico que orientam nosso pensar (Da SILVA; CANARIM; CIRIANO, 2019). Adorno, a partir de sua obra “Educação e Emancipação” (1995) pode nos auxiliar ao propor uma educação contra a barbárie. Com a sua Dialética Negativa, uma obra multifacetada, Adorno não apenas questionou as premissas filosóficas existentes, mas também remodelou nosso entendimento do papel da filosofia na transformação da realidade. Ainda convém lembrar a época em que Adorno está produzindo sua obra, onde a democracia também passava por sérias dificuldades, o que certamente situa bem este referencial para os objetivos que nos propomos realizar neste estudo. Já as pesquisas sobre a expressividade estética, teoria crítica,

educação e formação de (RIPA; DA SILVA,2021) e (Da SILVA; CANARIM; CIRIANO,2019), são aportes teóricos tanto metodológicos como conceituais, que evidenciam uma crítica a condição do pensar, da filosofia crítica, seu ensino e suas práticas ao investigar as possibilidades e os sentidos de uma educação crítica, com bases filosóficas e estético-críticas dentro do nosso contexto atual mediante uma abordagem crítica e dialética. Contudo, entendemos que o possibilitar do e no desenvolvimento do texto e do escrever é, em certa medida, a “questão central”. Somente enquanto um problema, no sentido crítico-filosófico, e de modo fragmentário e constelativo (RIPA; DA SILVA, 2021) é que podemos elaborar a questão das possíveis implicações da filosofia dentro do contexto da democracia atual. De forma “objetiva”, algumas questões compõem esse quadro: Se na sociedade de consumo a cidadania e a liberdade se confundem com o poder de compra, que democracia é essa? Que liberdade é possível num mundo, administrado pelas forças e ideologias dominantes e neoliberais? E conseqüentemente, que filosofia é possível no âmbito dessa democracia em especial? Será que a filosofia não estaria criticando aquilo que ela está “permitida” a criticar? Não seria o próprio ideal de democracia posto em pauta um ponto de partida equivocado? A igualdade política e social tende a ser eclipsada pelas desigualdades econômicas e, num mundo administrado sob esses princípios, a liberdade pode ser entendida principalmente como liberdade econômica, ou seja, a capacidade de operar no mercado sem restrições, algo que o presidente da Argentina Javier Milei, que também possui traços autoritários e extremos de direita já explicou e defendeu como um “anarcocapitalismo”. No nosso entender, seguindo a orientação crítica, o próprio possibilitar de tais questões deve ser tomado como parte do horizonte e do objeto que tentamos entender. De certo modo, as formas com as quais elaboramos essas problemáticas, também sinalizam elementos do que entendemos como filosofia e seu papel diante da democracia ou da falta dela atualmente. Na chamada crítica imanente, proposta por (ADORNO,2009), o pensar criticamente não visa somente submeter os sujeitos envolvidos no processo do conhecer, geralmente reduzidos a sujeitos e objeto, às hipóteses que lhes são postas a priori. Nenhuma prescrição pode ser absoluta nem visar somente dominar ou extrair algo do objeto em questão. Em vez disso, o espírito ou a postura crítica, ou pelo menos aquela orientada pela noção de crítica desses autores, requer possibilitar que esse objeto diga desde si, e que seja lido a partir da lei do seu próprio movimento. Dessa forma, a filosofia pode revelar as contradições entre os valores democráticos tradicionais (igualdade, justiça, liberdade) e as práticas neoliberais (desigualdade econômica, consumismo, etc.). Em linhas gerais trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, de cunho crítico-interpretativo (GERHARDT, 2009) desenvolvida mediante uma abordagem crítica (RIPA; DA SILVA,2021) (Da SILVA; CANARIM; CIRIANO,2019). Em especial utilizamos de uma revisão bibliográfica integrativa, articulando textos como A indústria cultural, um texto tardio do Adorno traduzido e publicado no livro Comunicação e indústria cultural, organizado pelo professor Doutor Gabriel Cohn (1986), *Minima Moralia: Reflexões a partir da Vida Danificada*, de Adorno (1992), *A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno*. (RIPA; DA SILVA,2021) e (Im) *Possibilidades Da Formação Subjetiva: Reflexões Educativas Em Tempos Pandêmicos* (Silva, Canarim e Teixeira, 2022). Além disso, utilizamos da netnografia, para trazer evidências atuais que fomentam nossa crítica e análises.

Palavras-chave: filosofia critica, liberdade, democracia.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. 1ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DA SILVA, Alex Sander; CANARIM, Guilherme Orestes; CIRIANO, Karoline. **Expressividades estéticas e decomposições imagéticas na educação**. Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, v. 3, 2019.

DA SILVA, Alex Sander; CANARIM, Guilherme Orestes; TEIXEIRA, Silvana Mazzuquello. (Im) **possibilidades da formação subjetiva: Reflexões educativas em tempos pandêmicos**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1375-1388, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

RIPA, Roselaine; DA SILVA, Alex Sander. **A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 16, p. e10206-e10206, 2021.

POR UM PENSAMENTO CRÍTICO E DECOLONIAL E O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Alex Sander da Silva

Centro Universitário do Espírito Santo

Guilherme Orestes Canarim

Centro Universitário do Espírito Santo

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro *O perigo da história única* (2009) adaptado de sua famosa palestra com o mesmo título, diz que por muito tempo ouvimos falar da história do continente africano - das suas guerras, catástrofes, doenças e fomes - como se fosse a única história de África. Para a autora, o perigo de se contar uma história única é que o que fica é a história dos vencedores. O filósofo Walter Benjamin já na década de 1940 alertava que deveríamos escrever a história a contrapelo, ou seja, escrevê-la a partir da ótica dos vencidos. Esse ensinamento serve para compreendermos a história e o pensamento intelectual africano. O fim do século XIX e o início do século XX foram marcados por um período de intensa exploração, expansão imperialista e dominação colonial. Com o tempo, as vozes das populações colonizadas começaram a se levantar em busca de sua autonomia e independência. As lutas anticoloniais ganharam impulso, e figuras proeminentes, como Kwame Nkrumah, Frantz Fanon, Aimé Césaire e outros, lideraram movimentos de resistência e libertação em seus respectivos países. Paralelamente, o pensamento crítico e decolonial começou a desafiar as narrativas hegemônicas e as estruturas de poder opressivas que sustentavam o colonialismo. Intelectuais, acadêmicos e ativistas passaram a questionar as perspectivas eurocêntricas que dominavam a história, a ciência e o conhecimento em geral. A crítica ao paradigma científico único também foi uma parte importante desse movimento. As noções de objetividade científica e neutralidade foram questionadas, revelando como a ciência muitas vezes foi influenciada por pressupostos culturais, valores e interesses políticos. Com o passar do tempo, essas mudanças de perspectiva tiveram um impacto profundo na academia, nas políticas públicas e na sociedade em geral. Hoje, o pensamento crítico e decolonial continua a influenciar o modo como entendemos a história, a ciência e o conhecimento, promovendo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às diversas culturas e saberes que coexistem no mundo. Consequentemente, reconhecer o perigo de uma história única e questionar o paradigma científico único são passos essenciais para alcançar uma compreensão mais crítica, holística e justa da humanidade e do mundo em que vivemos. Dessa maneira, o decolonial aqui, no nosso entendimento, diz respeito a um programa que tem esse um conjunto de categorias explicativas e de categorias analíticas cuja função é fazer uma crítica ao modelo moderno-colonial, ou seja, a modernidade e a colonialidade. Contudo, esse esforço não é apenas o programa ou modelo que se restringe a mera interpretação e a crítica acadêmica. Por isso não é apenas um modelo teórico ou o programa que se restrinja a academia porque esse programa implica muitas possibilidades de intervenção ético-políticas. Visa ultrapassar o academicismo e não permitir o enquistamento do seu potencial crítico-emancipatório. Cabe ressaltar que é relativamente pacífico nas discussões decoloniais que no conúbio histórico entre capitalismo e democracia liberal, esta última só pode ser uma mera formalidade para a maioria explorada. A democracia é somente um ritual vazio. De modo que, falar de antirracismo, de antifascismo, de decolonialidade, ou de outras quaisquer questões estruturais da nossa sociedade, não significa nada sem considerarmos o capitalismo como sua centralidade imanente. Do mesmo modo, o movimento

decolonial destacou a importância de reconhecer as múltiplas histórias e perspectivas culturais existentes ao redor do mundo. A crítica à história única etnocêntrica, racista e falocêntrica permitiu que outras vozes emergissem, contando histórias e narrativas que foram marginalizadas ou silenciadas anteriormente. Isso enriqueceu nosso entendimento do mundo e nos permitiu apreciar a pluralidade e a complexidade da experiência humana. Considerando esse cenário, queremos tentar entender se é possível que, mantendo-se como teoria crítica, o pensamento crítico e decolonial ultrapasse o academicismo e se constitua como possibilidade educativa, ético-política e crítico-emancipatória? Ele pode, assim, prevenir-se do aplainamento qualitativo e da redução pragmático-prescritiva de um pensamento utilitário? Dito de outro modo, o que nos mobiliza, no contexto desta pesquisa, é buscar contrastar e delinear o nosso entendimento de pensamento crítico e decolonial reputando radicais críticos do século xx e atuais, visando evidenciar suas potencialidades educativas (ou formativas). Significa pensar se é possível que o pensamento crítico e o decolonial se articulem, de que formas eles podem fazer isso e se, ambos podem se proteger de deixar-se academicizar, já que boa parte da sua discussão ainda é restrita ao mundo acadêmico. Partimos do pressuposto de que, apesar de suas diversas contingências, eles podem ser unidos pelo espírito crítico, cujo centro é a consciência da negatividade em transformação. Assim, é possível constelar e elaborar essas ideias por meio de uma abordagem crítica. Em outras palavras, um pensamento crítico e decolonial é viável, desde que informado e orientado por valores críticos. Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritivo-exploratória e crítico-interpretativa. Desenvolvemos uma revisão bibliográfica do tipo integrativa, centrada na literatura levantada por meio do Google acadêmico, mas apoiada também em autores-referência. Entre os principais aportes teóricos estão: Filosofias africanas: uma introdução, organizado pelos professores Nei Lopes e Luiz Antonio Simas, MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*, do pensador camaronês Achille Mbembe, *A invenção da África*, do filósofo congolês Valentine-Yves Mudimbe entre outros. Reiteramos que nosso objetivo não é definir o que é nem o que deve ou não ser os pensamentos crítico e decolonial, já que os dois são, diversos e tem um compromisso com o núcleo temporal da verdade. Em vez disso, procuramos apenas aproximar e desenvolver ensaísticamente alguns elementos de uma discussão viva e bastante dinâmica e complexa, focalizando as possíveis e potenciais contribuições desse próprio exercício como parte do pensar sobre uma filosofia da educação crítica e plural.

Palavras-chave: pensamento crítico, decolonialidade, história única, filosofia da educação africana.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo da única história**. São Paulo. SP: Companhia das Letras, 2009.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. Editora José Olympio, 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa. Portugal: Antígona Editores, 2017.

MUDIMBE, V.Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Trad. Fabio Ribeiro. Petropolis/RJ: Vozes, 2019.

SANTOS; Adriana G; NETO, Antonio F.; DIAS, Hertz. **África: colonialismo, genocídio e reparação**. São Paulo: Sundermann, 2019.

IBN AL-HAYTHAM E A FOTOGRAFIA: APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DA VISÃO

Gustavo de Lima Falqueiro
Universidade de São Paulo

O objetivo desta comunicação é relacionar a teoria óptica desenvolvida no livro *Kitab al Manazir* (Livro sobre a visão) de Hasan Ibn al-Haytham, escrita durante o Medievo Oriental, com o ensino sobre o ver, tendo a fotografia como ferramenta pedagógica. Justifica-se essa abordagem em duas perspectivas. A primeira refere-se ao método. Ibn al-Haytham, ou Alhazen latino, propõe um método científico para o estudo da natureza da visão que requer a combinação de duas ciências, a filosofia natural e a matemática. Este método pode ser utilizado para o ensino sobre o ver pela fotografia, tanto nas possíveis relações entre o olho humano e a câmera fotográfica, como na utilização a óptica geométrica para explicar a natureza da imagem formada por luz no interior da câmera. A segunda justificativa refere-se a escolha da fotografia como ferramenta de ensino. No mundo contemporâneo percebe-se a presença intensa da imagem fotográfica no cotidiano das pessoas, seja para ser consumida e apreciada, seja para ser produzida e divulgada. Numa sociedade de massa, a reprodução da imagem acontece tanto pela padronização da técnica como pela reprodução do olhar de quem cria essa imagem, acarretando um novo que se repete constantemente. Com isso, pensando em quem fotografa e principalmente no ensino sobre o ver, no que diz respeito à formação de um sujeito criador e apreciador de imagens, faz-se necessário investigar os princípios da imagem técnica – suas origens, seus saberes, a sua práxis – para assim constituir alicerces para novas experiências visuais.

De acordo com o prefácio do livro *Kitab al Manazir* o estudo da natureza da visão requer a combinação de duas ciências, a natural e a matemática. A ciência natural investiga como é a estrutura fisiológica do olho humano e como este percebe os objetos visíveis, enquanto a matemática é mais detalhada e direciona a atenção para as divisões dessa ciência. O professor Sabra apresenta duas razões para a dependência da óptica sob as duas ciências acima. Primeiro, a visão é uma atividade de um órgão sensitivo, capaz de receber a luz em seu interior. Segundo, a faculdade da visão percebe o tamanho, posição e superfície dos objetos visíveis a partir de linhas retas, e com esses elementos a visão pode ser matematizável (SABRA, 1989). Essa definição de que a visão melhor se realiza pelos raios visuais que se estendem em linha reta é um lugar comum cuja principal autoridade é Euclides. A primeira definição (hipótese) exposta na Perspectiva euclidiana é: o raio emana do olho em linha reta enquanto produz caminhos retos de infinita multidão” (KHEIRANDISH, 1999). Segundo Euclides, este raio emitido do olho comporta-se do mesmo modo que o raio luminoso, que também se propaga retilineamente. Essa concepção geométrica sobre a visão e a luz é que permitirá a construção de uma teoria sobre a visão a partir do modelo matemático. Talvez, essa seja a principal contribuição de Euclides quanto à Óptica, ao transformar os problemas ópticos em problemas geométricos (LINDBERG, 1976).

A óptica matemática, ou Perspectiva, estabelecida por Ibn al-Haytham considera que a visão realiza-se a partir de raios luminosos que se deslocam em linha reta e incidem sobre os olhos. No capítulo 4 do livro I, o autor apresenta uma série de experimentos com luz natural e luz artificial para concluir que a luz de algum modo afeta a visão. No capítulo 6 do mesmo livro sintetiza o modo como a visão percebe

o objeto visível a partir de três condições: a luz possuída pelo objeto visível; a luz que brilha sobre o olho quando o objeto visível é percebido; e sobre a luz que ilumina o meio entre o olho e o objeto visível. Desse modo, entre o olho e o objeto visível pode-se conceber um cone, cujo vértice está no centro do olho e a base na superfície do objeto visível, quando entre o olho e o objeto o ar transparente estiver iluminado (SABRA, 1989).

O cone visual é formado por uma série de raios visuais como um feixe luminoso. Alguns desses raios formam a extremidade do cone, outros se encontram no meio entre a borda e o centro, e apenas um raio forma o eixo central. Ademais, esses raios que formam o cone visual são distintos quanto à força e quanto ao ofício. Os raios extrínsecos são os mais fracos, sendo os responsáveis pela quantidade da superfície do objeto visível. Os raios que constituem o corpo do cone são denominados médios e responsáveis por carregar a luz e as cores. Entre todos os raios, o cêntrico, o mais penetrante e mais ativo de todos, faz com que nenhuma quantidade possa jamais parecer maior do que quando ele a fere (ALBERTI, 1999).

Com o exposto acima, podemos relacionar a teoria óptica de Ibn al-Haytham com a fotografia, pois o cone visual pode ser utilizado na representação e explicação sobre o funcionamento da câmera escura, que exemplifica a câmera fotográfica, que por sua vez relaciona-se com o olho humano. A câmera escura é um recipiente qualquer com um orifício em uma face, e a luz refletida dos objetos externos passam pelo orifício e projetam uma imagem real e invertida na face oposta. O tamanho, a luminosidade e a nitidez dessa imagem dependem da relação entre o tamanho do orifício e as distâncias entre o objeto exterior, o orifício e a face onde se forma a imagem (SABRA, 1989). Essa definição de câmera escura assume como pressuposto o entendimento da luz pelo modelo da óptica geométrica, o mesmo utilizado por Ibn al-Haytham.

Podemos entender a câmera escura como uma espécie de filtro de raios luminosos. A conjugação do raio de luz de ponto objeto para ponto imagem é possível a partir de um pequeno orifício que filtra a multiplicidade de raios luminosos que são refletidos pelo objeto exterior, e assim alguns raios luminosos não passam pela abertura da câmera. E aqueles que passam formam a imagem a partir da conjugação ponto objeto-ponto imagem. Essa conjugação é entendida como formação puntiforme da imagem, seja no interior do olho humano como na câmera escura e fotográfica, e pode ser representada por relação entre triângulos ou cones (ROSSATTI, 2009). Portanto, a mesma estrutura do cone visual estabelecida por Ibn al-Haytham para explicar a visão por raios luminosos que incidem no olho humano pode ser utilizada para explicar o funcionamento da câmera escura e fotográfica. Ademais, ao escolhermos trabalhar com uma teoria sobre a visão do medievo oriental do século X para ensinar o ver pela fotografia nós propomos uma dilação da história, não apenas no sentido temporal mas também espacial, pois descolamos nossa perspectiva para outras matrizes culturais que não só o pensamento científico moderno ou o renascimento europeu.

Palavras-chave: Ibn al-Haytham, óptica geométrica, fotografia, teoria da visão, método científico.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Leon Battista. **Da Pintura**, trad. Antonio da Silveira Mendonça. Campinas: Editora Unicamp, 1999.
- KHEIRANDISH, Elaheh. **The arabic version of Euclid's Optics** (Kitāb Uqlīdis fī Ikhtilā al-manazir). Nova York: Springer Science, 1999.
- LINDBERG, David. C. **Theories of Vision from Al-Kindi to Kepler**. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- ROSSATTI, C., MANTOVANI, M., MURAMATSU, M. **Oficina de fotografias com câmara escura: uma atividade multidisciplinar**. (2009). Revista De Cultura E Extensão USP, 2, 33-39.
- SABRA, A. I. **The Optics of Ibn al-Haytham**, Books I-III on Direct Vision. 2 vols. London: Warburg Institute, 1989.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE FILOSOFIA: UM PARADIGMA NECESSÁRIO E MOTIVADOR NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM TEA

Iury Ravelly da Silva Paiva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

O Ensino de Filosofia e a Educação Inclusiva são dois campos que precisam convergir em sua prática. Seja por reparação ao papel exclusivo e excludente da Filosofia desde a antiguidade, seja pela luta por uma educação para todas as pessoas, seja por lutar pela Filosofia na Educação Básica, por exemplo. O presente trabalho, de caráter exploratório, busca evidenciar as lacunas e as necessidades que devem motivar educadores e educadoras do Ensino de Filosofia a pensar sobre o papel da Filosofia diante das neurodiversidades, inclusive as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De início, pensemos acerca da Educação Inclusiva, entendendo-a como esse novo paradigma na educação (Mantoan, 2003). No campo educacional, a inclusão torna-se pauta incontornável na medida em que encaramos o novo horizonte paradigmático enquanto consequência de três fatores observáveis e relacionados, sendo eles: o processo histórico e social de inserção ampla da sociedade nas escolas, ou seja, a diluição da ideia de uma educação voltada para as elites (Leão, 2011); do crescente reconhecimento das diversidades, nesse caso também as neurodiversidades, e a crise da concepção cristalizada do “aluno” (Orrú, 2017).

O fator histórico social da ampla inserção da sociedade nas escolas é observado, sobretudo, ao passo em que há uma geração mais escolarizada que a dos pais (Leão, 2011). Porém, mesmo com o acesso à educação, pelas diversas camadas da sociedade, e o apelo da ideia de uma garantia de futuro por meio dos estudos, a expansão da escolarização se dá de forma desigual e precarizada, ao passo que há ainda a massificação da educação sem haver uma democratização real que permitisse a permanência e a possibilidade de uma vivência de uma educação de qualidade (Leão, 2011). Essas fragilidades atravessam os atores presentes no espaço escolar, inserindo-os pela metade.

A diversidade se relaciona diretamente com a Educação Inclusiva, na medida em que há o reconhecimento das diferenças existentes e expressas em sala. (Mantoan, 2003) É importante notar que esse processo não é criado, mas reconhecido pela sociedade e, com isso, respeitado; a diversidade é o elemento que a golpes de martelo quebra a concepção cristalizada de “aluno”, se afastando da ideia de homogeneidade que nunca foi realmente presente nas escolas (Orrú, 2017; Leão, 2011). Desse modo, o reconhecimento e respeito sobre as diversidades, incluindo neurodiversidades, nas escolas é fundamental para que haja a possibilidade em criar mecanismos dos quais não tornam a escola como estimuladora de novas desigualdades e formas de violência, mas um espaço plural que acolhe e estimula as potencialidades dos sujeitos.

Pontuemos agora sobre Filosofia que assume, desde a Antiguidade, o papel arranjado dentro do contexto social e histórico de elevar o valor da reflexão, do questionamento e da análise de modo sistemático. (Cerletti, 2009) Esse fazer Filosofia sempre esteve ligado a uma pequena parcela das sociedades antigas, como é caracterizado o Milagre Grego (Chauí, 2000), e ainda assim nem todos poderiam se envolver com a Filosofia. Mesmo com o passar dos séculos, a Filosofia ainda assumiu um

caráter de elite. Porém, o processo histórico e social, com muitas lutas, e a expansão da escolarização viabilizou o acesso à Filosofia.

É fato que a Filosofia precisa estar envolvida com as subjetividades dos(as) educandos(as). Em outras palavras, se faz necessário pensar novas perspectivas e abordagens metodológicas que conversem com as diferenças (Ferreira, 2007); levemos em consideração a dimensão heterogênea da sociedade brasileira expressa em cada sala de aula.

O objetivo deste trabalho é: ao passo que considera esse novo paradigma, considera-lo necessário e motivador para um fazer da Filosofia que reconheça a heterogeneidade e, com isso, impulse as potencialidades dos sujeitos da sala de aula. Indo além, é considerar que, nesse processo, a Filosofia seja potencializada na medida em que se reconhece a heterogeneidade e abre espaço para a ideia de que anterior, que era “lugar nenhum” passe a ser lugar de algum, e assim firme-se em suas potencialidades por meio da construção de um fazer filosófico de minorias que conquistaram seu espaço nas escolas através de lutas contra a marginalização e o apagamento, em prol de uma sociedade verdadeiramente justa e de uma educação para todas as pessoas, partido do princípio de que todos podem aprender.

As disputas contra a flexibilização/exclusão do Ensino de Filosofia na Educação Básica são convergentes às lutas por uma escola mais justa. Desse modo, é uma forma de diminuir as desigualdades sociais refletidas nas escolas (Leão, 2011); ao passo em que se propõe pensar esse novo paradigma da educação, busca-se diminuir as desigualdades, se luta pelas minorias ainda em processo de reconhecimento e estímulo para ser-no-mundo. Este trabalho busca explorar as problemáticas existentes, sem negar as singularidades e dificuldades deste processo. É relevante salientar que essas buscas não minguam neste trabalho, mas servem de introdução para novas pesquisas.

A Filosofia, nesse cenário desafiador, é convidada a discutir sobre o seu fazer, isto é, a atividade filosófica; sobre seu papel na educação básica, sobretudo, na Educação Inclusiva como esse novo paradigma educacional. A filosofia é fundamental na medida em que se busca, para a educação, um processo formativo que se apoia na inquietude, na construção de uma perspectiva crítica e reflexiva da sociedade (Cerletti, 2009); indo além, o fazer não pode se afastar da realidade, sendo esta - a realidade -, não um objeto separado, mas o meio que atravessa o sujeito e é atravessado pelo sujeito, ao mesmo tempo. Esse meio é potência e o fazer filosófico veículo desse processo de compreensão, de crítica, de reflexão, de inquietude, que coaduna para a construção do sujeito que não precisa negar a si para desenvolver suas potencialidades.

Palavras-chave: ensino de filosofia, educação inclusiva, subjetividades

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa**. 2007, v. 33, n. 3, p. 543-560, 19 Fev 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/jr7mSxjkYs5Gcd6s4DyCjwH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 maio. 2024.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola**. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017

PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO ELEMENTAR DO HOMEM: UMA ANÁLISE DO LIVRO II DAS LEIS DE PLATÃO

Izabella Tavares Simões Estelita

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

No âmbito da reflexão filosófica sobre a condição humana, a educação constitui, sem dúvida alguma, um tema capital. De fato, desde os seus primórdios na Grécia Antiga, a filosofia fez da educação um objeto privilegiado de investigação, considerando implícita ou explicitamente que o entendimento da questão do homem envolve decisivamente a colocação do problema da sua formação.¹ Isso significa que, no terreno da filosofia, a indagação antropológica encontra-se, via de regra, intimamente conectada com a pedagogia. É por essa razão que verificamos a presença do problema educacional em todos aqueles pensadores que se consagraram à complexa tarefa de compreender o homem: os sofistas, Sócrates, Aristóteles, Cícero e Plutarco, na Antiguidade; Agostinho, São Tomás de Aquino e Hugo de São Vitor, na Idade Média; Montaigne, Rousseau e Kant, na modernidade; Nietzsche e Adorno, num contexto contemporâneo, apenas para citar alguns nomes.

Nessa tradição de pensadores que se debruçaram sobre a questão educacional, Platão ocupa, indiscutivelmente, um lugar de destaque, porque é justamente em suas obras que encontramos, pela primeira vez na cultura ocidental, um esforço mais amplo e profundo para pensar a educação de forma sistemática e metódica. Dessa importância extraordinária de Platão na história do pensamento educacional, dá testemunho Rousseau quando, no início do *Emílio* (p. 13), afirma, acerca da *República*, que ela é “o mais belo tratado de educação jamais escrito”.² Vê-se, assim, que o pensamento platônico constitui realmente um marco ou referência imprescindível e essencial para aqueles que pretendem refletir sobre o problema da formação do homem, isto é, sobre aquilo que os gregos chamavam de paideia, e, ao suscitar ainda hoje debates e indagações, tal pensamento conserva sua atualidade e impõe-se como um autêntico clássico – se por clássico entendemos aquilo que venceu as adversidades e os efeitos destrutivos do tempo, alcançando uma certa perenidade.

Eis por que a nossa apresentação terá por conteúdo principal de investigação o tema da paideia em Platão, buscando ver como o filósofo explicita a conexão entre educação e política, determinando o mecanismo pedagógico como um princípio imprescindível no processo de condução do cidadão à excelência moral (arete), elemento decisivo para a manutenção da boa ordem da polis. Na execução dessa tarefa privilegiaremos, porém, um texto específico de Platão como fonte precípua de análise, qual seja, as Leis. Essa escolha explica-se, fundamentalmente, porque as Leis, sendo o último diálogo escrito

1 Sobre a importância fundamental dos gregos na criação da reflexão pedagógica, ver as considerações de Jaeger (2011, p. 3-20).

2 Nessa passagem, Rousseau emprega o termo “tratado” para se referir à *República*; mas nisso, porém, ele se equivoca, pois a *República*, à semelhança dos demais diálogos de Platão, não é um tratado convencional, mas uma obra pertencente a um outro gênero literário, a saber, o drama, categoria genérica que engloba a tragédia e a comédia, entendidas como formas literárias que representam o desenvolvimento de uma ação.

por Platão, fornecem o ensinamento definitivo do filósofo sobre o problema político- educacional,³ e, diferentemente do que acontece com a República, que propõe uma pedagogia aristocrática, restrita à elite governante e intelectual, elaboram um programa pedagógico mais vasto e complexo, de caráter propriamente cívico, destinado como tal, à formação de todo e qualquer cidadão.

Buscando dar mais consistência à nossa exposição, analisaremos como Platão, no livro II do diálogo, partindo de uma concepção antropológica sumamente realista, que vê o homem, tomado em sua condição mais primitiva, como um ser meramente sensorial e de afetos, concebe a educação elementar como um treinamento das sensações de prazer e de dor. Na perspectiva pedagógica e antropológica elaborada pelo filósofo nessa parte da obra, educar o homem significa, portanto, antes de mais nada, conferir uma disciplina moral às suas paixões. Nesse contexto, veremos como Platão considera que a música cumprirá um papel decisivo nesse treinamento dos afetos, na medida em que ela, aproveitando-se do encantamento produzido pela percepção do ritmo e da harmonia, pode atuar sobre as paixões humanas e discipliná-las, adequando-as àquilo que a lei prescreve como o mais correto. A música aparece, assim, como um instrumento fundamental de paideia e, por conseguinte, como uma arte dotada de inequívocas funções morais e políticas.

Palavras-chave: Platão, leis, educação, música, excelência.

Referências Bibliográficas

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur Marecos Parreira. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Coleção Clássicos WMF).

OLIVEIRA, R. R. **Demiurgia política: as relações entre a razão e a cidade nas Leis de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. (Coleção Filosofia).

MORROW, G. **Plato's Cretan City. A Historical Interpretation of the Laws**. Princeton: Princeton University Press, 1993 [1960].

PANGLE, T. L. **The Laws of Plato**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988 [1980].

ROUSSEAU, J.-J. Emílio, ou, **Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1995]. (Coleção Paideia).

3 Como viu muito bem Oliveira (2011, p. 53): “as Leis constituem uma referência decisiva para o entendimento do pensamento de Platão, a passagem por suas páginas sendo considerada assim um procedimento hermenêutico indispensável para todos aqueles que pretendem obter uma visão mais ampla e consistente do significado da filosofia política platônica”.

A POTÊNCIA DA EDUCAÇÃO, APESAR DE TUDO

Jefferson Pereira de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Na discussão acerca do ofício do analista, Sigmund Freud (2018) enuncia o caráter problemático das profissões “impossíveis” e institui a célebre suspeita sobre a atividade educativa. Desdobrando a provocação, submetemos a impossibilidade ao foco da experimentação filosófica e coordenamos algumas notas com as quais se elabora a suspeita da suspeita, ou seja, a desconfiança que a hipótese freudiana somente alcançaria aceitação se se voltasse para alguma justificação metafísica. Sendo assim, em consonância com a proposta de doutoramento em curso, acolhemos a tentativa de “escrever a n-1” (Deleuze; Guattari, 2019, p. 21) e recusamos a impossibilidade, sobretudo se a compreendemos como sintoma de escamoteação da multiplicidade. De outro jeito, não nos furtamos em falar do impossível em sua virtualidade, não abdicamos de investir o desejo nas experiências do fora para as quais o impensável devêem pensável, o inominável pode ser nomeado, o indizível tenta ser dito.

Se o foco é o alcance da provocação freudiana, bem como a tentativa de desmontá-la, optamos por seguir a travessia junto a Georges Didi-Huberman (2011) com o qual produzimos as condições do debate. O filósofo e historiador da arte apropria-se do interesse de Pier Paolo Pasolini e oferece à grande luz da cidade o minúsculo contraste dos múltiplos lampejos dos vaga-lumes. Não tardaria que o cineasta diagnosticasse o progressivo sumiço desses insetos em ambiente contemporâneo de poluição e de crescimento desorganizado; o desaparecimento é a imagem que descreve as formas de eliminação ou de fracasso, o que o levaria, no limite, à proposição do desaparecimento do humano sob a assimilação burguesa. Desde os encantamentos no conflituoso cenário da segunda guerra, passando pelas formulações sobre o fascismo ao final da vida, o percurso de Pasolini serve para que se discuta o tom peremptório da concepção do desaparecimento. Como criticamos as intenções de unificação e totalização do mundo, indagamos por que haveríamos de renunciar à “destotalização que dispersa” (Pelbart, 2016, p. 204) em nome de uma hipótese que reduziria as ocorrências do fragmentário, que não saberia assumir a potência da minúcia e a diversidade do jogo micropolítico. Há, portanto, a força do minúsculo diante do fracasso, a modesta experiência ante o grande desespero. Mesmo em ambiente de férrea determinação ou de negação absoluta, sempre haverá “o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos apesar de tudo” (Didi-Huberman, 2011, p. 42).

A propósito do desejo, falamos do esgotamento ou do empobrecimento da experiência, ficamos seduzidos pela eventual aproximação a Agamben (2008), especialmente pelo diagnóstico de que a modernidade produziria uma expropriação da vida e que a experiência contemporânea restaria destruída. Não haveríamos de repugnar o dito do filósofo italiano até que pensássemos a relação do diagnóstico com a impossibilidade e com a situação de apocalipse. Embora Agamben ressalve que para a destruição da experiência não seja necessário o advento de alguma catástrofe, a descrição do tempo presente assume a sensação de crise como falta radical, para a qual o que é perdido ou apagado somente alcançaria alguma alternativa na transcendência. O problema da suposição

é que seria próprio da metafísica a aposta na morte do objeto exatamente como condição para que se requeresse um discurso definitivo. Sem que o fascismo tenha alguma relação direta com o problema enunciado pela proposta de tese, é interessante anotar a antevisão de uma discussão que agora se torna recorrente e que o identifica como categoria estrutural para a qual a catástrofe é conveniente enquanto permite a oferta de soluções mágicas – “Para verdades derradeiras, portanto, realidades destruídas” (Didi-Huberman, 2011, p. 80). Assim, antes de analisar a matéria que justificaria a possibilidade ou a impossibilidade, analisamos as condições da hipótese, rejeitando a pretensão de falta radical, desconfiando dos reiterados empenhos em atribuir aos fenômenos alguma crise incontornável. Formular o problema da educação em termos de “impossibilidade” implicaria o recurso à catástrofe. Recusamos a impossibilidade da educação porque estamos atentos aos vestígios teológicos que permanecem mesmo em ambiente de secularização, contaminando ação e discurso, assim como ao esvaziamento da imanência e de sua capacidade de gerar alternativa ou solução.

Como interessa indicar não somente a fragilidade daquilo que se requer absoluto como também a aparição singular que pode atentar contra a estabilidade do mundo, de nossa parte tratamos de enunciar a minúcia cuja potência política desafia a unidade e a totalização, erguendo-se, por menor que seja, como resistência. Não importa tão somente o olhar dirigido ao entorno, um olhar destinado às coisas pequenas e próximas, também vale a ação desterritorializante que lhe é decorrente – “[...] um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local”, diz-nos Deleuze e Guattari (2019, p. 34). Em nossa tese, no âmbito de uma experimentação da educação, rejeitamos a transcendência, sua funcionalidade fundante, libertamo-nos das amarras das categorias tranquilizadoras, deixamos de ser lastreados por finalidades produtivas e econômicas, tudo isso porque afinal minamos microscopicamente a disciplinarização. Com efeito, poucos duvidam do ímpeto institucional e molar da educação, do poder investido para colocá-la sobre trilhos, firmando objetivamente um conjunto de finalidades exteriores que, muito rapidamente, é internalizado a tal ponto que passa a forjar os sonhos pedagógicos. A sugestão de impossibilidade decorre desta fixação. Algo mais desabona a hipótese freudiana: se existe tentativa de educação, há sempre alguma coisa produzida, há sempre algum resto que faz movimentar, de modo que não diremos que a experiência é nula, ao contrário, afirmaremos que “a experiência é indestrutível” (Didi-Huberman, 2011, p. 148). Aliás, a propósito da indestrutibilidade, vale trazer a recomendação do autor, que de alguma forma nos atualiza a afirmação de viés nietzschiano: é preciso dizer Sim mesmo que a ofuscante luz insista em dizer Não. Não há diagnóstico tão severo que não compreenda em seus limites a resistência molecular como saída imanente ao próprio problema; firmar convicção sobre a falta, sobre sua impossível reparação, equivaleria dizer que por entre a educação não restaria nada que pudesse ativar a potência do animal humano, não haveria nenhum detalhe ou ínfimo traço que conseguisse movimentar qualquer afirmação da diferença. Em face da máquina técnica do capital, do conformismo, a totalização é rompida pelo jogo do devir, pela errância que vai criando aqui e ali, que por entre as frestas lança alguma coisa. Diz-se que um professor teria sido indagado acerca da inexorabilidade da captura e da evidente força que se insinua a todo momento para atrair a multiplicidade, reduzindo-a ao que convém. Sereno como sôí estar aqueles que ainda não capitularam ao desespero ético-político, o professor compartilha da inquietação da estudante que lhe interpela, mas ressalva que ainda dispomos da alternativa das experimentações práticas. Mesmo em face da luz dos projetores que de tão forte ofusca toda visão, os lampejos da educação são lampejos de vida, extremamente frágeis e, ainda assim, expressão da mais inequívoca potência, apesar de tudo.

Palavras-chave: educação, metafísica, ética, impossibilidade, potência.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2: volume 1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. In: _____. Obras completas: volume 19: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 274-326.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento**. 2.ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

NATUREZA IMÊMORE, OU DA FRATURA ONTOLÓGICA: O ESCLARECIMENTO ESTÉTICO-CRÍTICO ACERCA DO VÍNCULO SUJEITO-NATUREZA

João Pedro Araujo dos Santos
Universidade Estadual Paulista
Fabio Caires Correia
Universidade Estadual Paulista

Se o interesse desta pesquisa é investigar a racionalidade instrumental como meio para a dominação do homem sobre a natureza, nada parece mais preciso do que apoiar-se na teoria crítica de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985). A questão que nos dirige o olhar é: a instrumentalização da razão e, ao mesmo tempo, a validação do caráter científico como verdade, são as causas de uma forma específica de dominação, não só da natureza, mas também do homem? Tal como Adorno e Horkheimer, não se pretende aqui denunciar a modernidade, o Iluminismo ou o presente, trata-se, pelo contrário, de uma denúncia da perversão da razão e da sua substantividade de valor em razão instrumental, o que resultou na coisificação do pensamento e, por consequência, no esquecimento do vínculo originário entre homem e natureza.

Através da análise da razão para fins puramente instrumentais, nosso objetivo é encontrar o princípio, i.e., a chave de leitura que nos permita entender (1) a recaída do sujeito em um novo e refinado modelo de mitologia e, o mais importante, (2) entender a destruição do vínculo originário entre homem-natureza e a subsunção desta aos poderes do sujeito - o que resultou nas catástrofes humanas e ambientais que presenciamos desde a quebra desse vínculo. Desse modo, a fórmula transversal da análise da razão poderia ser apresentada como tentativa de “livrar os homens do medo e de investilos na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Embora a intenção deste trabalho não seja analisar o alcance social, político e ético da instrumentalização da razão, é prudente mencionar que este é o aspecto mais relevante dentro da leitura da Teoria Crítica. Para chegar a esta tese será necessário, primeiro, rever o conceito de razão instrumental, perceber como se relaciona com a visão científica e, por fim, demonstrar como esta relação recai sobre o domínio do homem sobre a natureza para fins especificamente econômicos. O objetivo deste estudo nada mais é do que criar uma consciência crítica que nos ajude na reflexão futura da sociedade a respeito do cuidado com a natureza. Que a crítica possa reconstruir o vínculo ancestral sujeito-natureza, essa é a nossa real intenção. Na Dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer dão conta de mostrar como a razão, desde a natureza científica que ela toma na modernidade, abole o mito, mas, no entanto, nesse ato ela se estabelece como um novo mito. Jay explica da seguinte forma: “O próprio Iluminismo, a despeito de todas as suas alegações de haver superado a confusão mitopoética pela introdução da análise racional, tornara-se vítima de um novo mito” (JAY, 2008, p. 325). O que é interessante nessa mudança qualitativa é que ela mostra a tendência da razão de se apresentar como objetiva mesmo quando sempre dependente do sujeito e de sua subjetividade. Paradoxalmente, o mundo objetivo, equipado apenas com qualidades quantificáveis, torna-se cada vez mais dependente do sujeito para sua objetividade.

Essa é a racionalidade da qual Descartes é, sem dúvidas, o grande gênio criador, qual seja, a racionalidade pura da ciência e da razão enquanto dominação das naturezas externa e interna. Poderíamos dizer que a ciência e a tecnologia constituem hoje as grandes descobertas do sujeito. Se acrescentarmos a isso o uso da razão como mero instrumento, podemos compreender seu caráter de dominação. Aqui cabe-nos perguntar se é a ciência que, em sua própria constituição, domina o homem e, por consequência, a natureza, ou se é algum fator exógeno que o determina dessa forma. A ciência e a razão são esvaziadas de seu aspecto objetivo, de seu próprio valor do qual podem ser destacados modos de vida, ética, moral, etc. e na modernidade, com sua instrumentalização, tornam-se ferramentas úteis para o aparato produtivo.

O resultado não é só dominar a natureza de forma operacional, como também se estendem à dominação do homem. Essa irracionalidade, onde o pensamento se torna veículo, assume uma máscara de objetividade na utilidade que a técnica pressupõe dentro do aparato produtivo. O homem não contempla mais a natureza, ele a vê como objeto de extração, violência e exploração. Ele não simpatiza mais com o próximo, nem consigo mesmo. Suas ações não respondem mais à sua capacidade de pensar, ao contrário, seus atos são guiados por interesses estrategicamente dispostos no aparato produtivo. A razão como instrumento aliena as massas. Seu caráter utilitário, onde encontra validade, é exatamente o que invalida o “eu” (sujeito pensante).

O homem se vê envolvido em um sistema, onde a produção é o que dá validade. A própria vida é validada em termos razoáveis e a razão como instrumento só valida o que é útil para um fim, e esse fim é ditado pelo capitalismo. O pensamento torna-se estereotipado e as tentativas de criação e crítica são absorvidas pelo aparato produtivo do qual tudo depende. O que Adorno e Horkheimer chamavam de *hic et nunc* torna-se impossível: o indivíduo (e com ele a massa) é projetado em um consumo insaciável que marca a nova face da alienação, que marca o futuro de um mundo/da natureza que, caso não o tomemos como urgência, será desde agora um ponto de interrogação.

Palavras-chave: natureza, razão, crítica.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. [s.l.] São Paulo, Sp Paz E Terra, 2012.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisa sociais, 1923-1950**. Rio de Janeiro: contraponto, 2008.

ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO À LUZ DE HANNAH ARENDT

Larissa Patrício Campos de Oliveira
Universidade de São Paulo/Université Paris 8

Consoante Hannah Arendt (2013; 2014b), a negação da responsabilidade pelos próprios atos e por suas consequências no âmbito político e na existência individual e coletiva de todos os seres humanos que compartilham o viver conjunto pode ser considerada um dos sintomas mais latentes da alienação do homem face ao mundo na modernidade. Tal alienação guarda profunda relação, segundo a autora, não apenas com a atomização social e a solidão características da sociedade de massas moderna de modo geral, mas se vincula também diretamente aos horrores inexprimíveis ocorridos no século XX, cuja perversidade mais aguda se cristalizou na ascensão dos movimentos nazista e fascista no continente europeu. Neste cenário catastrófico pelo qual ninguém quer assumir a responsabilidade, a tradição ocidental, já em crise desde o Renascimento com o questionamento da percepção sensorial humana como critério para aferição da verdade, passando pelas grandes revoluções do século XVIII na França e nos Estados Unidos, rompe-se em definitivo.

Com efeito, ao definir o conceito de tradição, Arendt recorre à sua origem romana, caracterizando-a como a possibilidade de transmissão do legado humano entre gerações ao longo do tempo, como o fio que vem do passado e nos orienta nos percursos no presente, nos afeta e nos permite conferir inteligibilidade aos eventos com os quais nos deparamos. Não se trata, pois, de repetição, tentativa de reprodução do passado ou ainda manutenção ideológica de valores totais estagnados, mas sim da crença de que a transmissão deste passado, que opera no tempo, pode iluminar nossas ações presentes e atribuir coesão a quem dela compartilha. Em uma sociedade que se estrutura a partir da tradição, o passado por ela legitimado exerce autoridade sobre o presente, nomeando e hierarquizando os seus tesouros. Torna-se, assim, possível àqueles que adentram o mundo pela natalidade vincularem-se a uma ordem simbólica exterior e anterior à existência de todos os contemporâneos e, deste modo, conhecerem o que de mais valioso a humanidade já realizou

Nesse sentido, a quebra da tradição no Ocidente – que acaba por nos deixar sem testamento que nos guie na escuridão do presente e nos impossibilita o acesso inteligível aos conteúdos e significados que nos foi legado por nossos antepassados – provoca a abertura de uma lacuna intransponível entre o passado e o futuro e tem como momento decisivo e definitivo o surto totalitário imposto ao mundo no século passado:

A dominação totalitária como um fato estabelecido, que, em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização, quebrou a continuidade da História Ocidental. A ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita à decisão ulterior. (ARENDR, 2014c, p. 54)

Assim, para Arendt (2013), a quebra da tradição ocidental, escancarada na experiência moderna da dor e da solidão que encontram sua cristalização máxima na lógica totalitária, nos obriga a uma recompreensão de conceitos tradicionalmente utilizados nas análises filosóficas e fenomenológicas, como o pensamento, o mal e a própria política. Isto porque, a política e a liberdade, que são, para a autora, atividades constitutivas da condição humana, sofrem um processo de degradação na modernidade graças à emergência de uma concepção hegemônica de sociedade pautada em um individualismo extremo e em um esvaziamento da esfera pública em nome de uma privatidade protegida da interferência do Estado. Em um cenário de negação da liberdade enquanto possibilidade de ação coletiva exercida por cidadãos igualmente responsáveis pelo mundo comum, o totalitarismo encontrou terreno fértil para seu estabelecimento, baseando-o na negação da própria política em nome de uma visão da história pautada em “leis da natureza” que poderiam ser aceleradas com a intervenção de estratégias pseudocientíficas que tornariam supérfluas todas as ações humanas potencialmente capazes de iniciar algo novo.

Não obstante, já em pleno século XXI, transcorridas décadas desde a eclosão das bombas-atômicas e mesmo da queda do muro de Berlim, podemos discernir com certa clareza os contornos de um contexto que continua não apenas a ser pautado pelo esvaziamento do estofo simbólico outrora reconhecido ao mundo comum enraizado no tempo e compartilhado pelas gerações, quanto também se coloca a serviço da própria ascensão da lógica do indivíduo – de cujas necessidades e desejos o mercado e a produção do capital ocupam-se com esmero, vislumbrando sempre a construção hipotética de um futuro melhor sem raízes em qualquer passado (ARENDR, 2020).

Assim, em tempos sombrios como os nossos, perguntamo-nos, então, qual seria o lugar ainda reservado por esta modernidade – que vira as costas à tradição e a suas raízes e que se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo do qual faz parte – à educação, atividade definida por Arendt (2014a) como um fenômeno eminentemente humano que diz respeito precisamente ao dever imposto aos velhos pelo fato de novos seres humanos nascerem e baterem a nossas portas, exigindo participar de uma ordem simbólica. Quais os impactos na educação de uma cultura moderna sabidamente regrada por princípios advindos da sociedade liberal, como o apelo ao voluntarismo e ao desenvolvimento de uma racionalidade individualista, que engendra a expressão de um eu narcísico isolado e convencido de que o desejo é a potência capaz de determinar o destino de cada sujeito?

Afinal, se, com Arendt, poderíamos conceber o sentido do âmbito educacional como a tarefa adulta de apresentar às novas gerações o mundo comum e público que a todos nós antecede e que deve a todos nós perdurar, conectando as crianças e os jovens às experiências, eventos e personalidades que construíram e constroem a aventura humana no tempo, como ainda tornar possível a educação em meio aos frenéticos apelos a um consumismo imediatista e desenfreado e a um individualismo privatista e privatizante? Em nossa comunicação, temos por intenção refletir e apresentar apontamentos e análises desenvolvidas em nossa pesquisa de doutorado que se debruçam sobre tais questionamentos.

Palavras-chave: Hannah Arendt, educação, mundo moderno, responsabilidade, tradição

Referências Bibliográficas

ARENDR, Hannah. **Origens do Totalitarismo - Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013 [EDIÇÃO DO KINDLE].

ARENDR, Hannah. **A Crise na Educação. Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2014a.

ARENDR, Hannah. **A Crise da Cultura. Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2014b.

ARENDR, Hannah. **A Tradição e a Época Moderna. Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2014c.

PODE A ESCOLA OFERECER HOSPITALIDADE AOS ESTRANGEIROS NO MUNDO?

Ligia Zambone Moreira
Universidade de São Paulo

Em seu ensaio *A Crise na Educação*, Hannah Arendt (2014) argumenta que "(...) a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e (...) dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado (...)". Ao nascerem e chegarem como forasteiras a um mundo que as antecede, para que possam chegar a conhecer esse lugar, suas regras e condições de funcionamento, é necessário que as crianças sejam a este mundo apresentadas. Esta apresentação se dá, para autora, sobretudo por meio da escola: que acolhe e hospeda - temporariamente - às crianças recém-chegadas, forasteiras no mundo, apresentando a elas este lugar e as obras humanas, de forma que o mundo deixe de lhes ser estranho para se tornar familiar; permitindo assim, que elas se sintam pertencentes a este mundo e possam dele fruir.

E de que formas pode se dar este acolher e hospedar dos forasteiros no mundo pela escola? Seria a hospitalidade uma potência da escola a ser verificada? A quem (e a quê) a escola acolhe e hospeda?

Partindo destes questionamentos, tomamos como base de nossa pesquisa de Mestrado, testemunhos de pessoas que durante a sua infância e escolarização, viveram uma dupla experiência de serem estrangeiras no mundo: recém chegadas pelo nascimento, e feitas forasteiras no mundo pelo exílio forçado de seus pais - e conseqüentemente, pelo seu próprio desterro do país de origem. Amparados nos testemunhos de pessoas exiladas na infância pelo regime ditatorial brasileiro, buscamos identificar e refletir sobre os aspectos e as possibilidades de que a escola seja este lugar de hospitalidade, em que os estrangeiros são apresentados ao mundo, podendo dele fruir, mesmo que em condições extremas, como o desterro forçado. Nesta comunicação pretendemos elaborar os atos e gestos que parecem configurar cenas de hospitalidade, sem nos determos, no entanto, nos testemunhos dos exilados.

Immanuel Kant estabelece, em seu tratado *A Paz Perpétua* que a

(...) hospitalidade significa aqui o direito de um estrangeiro a não ser tratado com hostilidade em virtude de sua vinda ao território de outro (...) o que ele [estrangeiro] pode reivindicar não é um direito de residir

(...) mas um direito de visitar; este direito de se apresentar à sociedade pertence a todos os seres humanos em virtude do direito de posse comum da superfície terrestre, sobre a qual, enquanto superfície esférica, os homens não podem se estender até o infinito, mas devem, finalmente, suportar-se uns aos outros, pois originalmente ninguém tem mais direito do que o outro a estar num determinado lugar da Terra (KANT, 1903, pp.137/138, tradução livre, grifos no original).

A hospitalidade é entendida por Kant como um direito de todo e qualquer homem ou mulher de não ser tratado com hostilidade ao chegar em um novo território, e implica, necessariamente, em pelo menos duas pessoas envolvidas: o anfitrião - aquele que recebe o estrangeiro à sua porta, que faz o convite para que aquele que chegue entre na casa - e o hóspede - o estrangeiro que chega, por vezes sem ser esperado, ou mesmo sem saber onde se encontra, que busca abrigo e proteção. Esta

(...) ‘experiência’ [de hospitalidade] no sentido mais enigmático deste termo, que não só - para além da coisa, objeto, do ser presente - exige um ato e uma intenção, mas] é também uma experiência intencional que se transporta, para além do conhecimento, em direção ao outro como um estrangeiro absoluto, como um desconhecido, em que sei que nada sei sobre ele (DERRIDA, 2023, pp.31/32, tradução livre).

Ao escolher hospedar, o anfitrião toma a iniciativa, dá início a algo inesperado - receber alguém que não se espera, ou nem ao menos se conhece - e cujo desenrolar não pode prever - dessa hospitalidade nascerá uma amizade? Quais histórias esse outro têm a me contar? Quem é esse que aqui chega? -, mas que ainda assim o leva a agir. O acolhimento e a hospitalidade não são uma disposição do corpo, algo orgânico que afete nossos órgãos, mas sim uma disposição enraizada na liberdade humana de escolher, de agir, e de fazer emergir o novo. Escolher acolher alguém não é algo da ordem do automatismo e da causalidade, mas sim uma opção feita por aquele que se dobra e vai em direção ao outro. Este gesto de acolher parece se aproximar do conceito de ação delineado por Hannah Arendt (2015, pp.219, grifos no original):

Agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, “começar”, “conduzir” e, finalmente, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir.

Enquanto ação do anfitrião, a hospitalidade implica uma abertura deste àquele que chega, mesmo que, sobre o recém-chegado, possa não se saber nenhuma informação e do qual não se espera nada em troca - “A hospitalidade absoluta é oferecida não como uma troca, mas como um presente (*gift*)” (RUTENBERG, 2016, pp.27, tradução nossa), ou seja, oferecemos acolhimento aquele que chega não na esperança ou na expectativa de recebermos pagamento, ou retribuição, mas como um presente, uma doação, um gesto de partilha.

Quando pensamos na educação e no contexto escolar, todo novo ano implica, aos professores, receber e acolher alunos sobre os quais ainda não temos qualquer conhecimento ou familiaridade, e que vamos conhecendo apenas aos poucos. O professor faz uma série de gestos em direção a este outro que chega, buscando oferecer a esta criança um ambiente em que ela possa se sentir bem, segura, vista e ouvida, mesmo em meio a diversas limitações. Da mesma forma, a ação e os gestos do professor de bem receber e de ensinar aquele que chega se dão como um presente, uma doação de si para o outro: “te apresento e te presenteio com o conhecimento e o saber que tenho do mundo”, poderia dizer o professor ao aluno. Estas ações e movimentos do professor não se dão porque o professor tenha uma expectativa de retribuição - no sentido de que o professor não espera, ou ao menos não nos parece que deveria esperar, do aluno algo em troca por aquilo que se ensina -, mas como um gesto de partilha, de alguém que dá ao outro uma parte do que é seu.

Neste sentido, os professores partilham com os alunos os seus conhecimentos sobre o mundo no qual habitam e que conhecem há mais tempo, mas no qual também se encontram apenas temporariamente. Aos professores cabe, como nos diz Hannah Arendt (2014) uma dupla responsabilidade: a responsabilidade pelo cuidado e preservação do mundo - para que ele dure e possa servir de morada às futuras gerações -, mas também a responsabilidade pelo cuidado e formação dos recém-chegados nesse mundo - para que eles possam, ao conhecer o lugar no qual aportam, e assim fruir de sua morada. Esta dupla responsabilidade implica em uma série de dificuldades, entre as quais Claudia Rutemberg parece apontar um elemento importante:

(...) embora este seja um mundo em que [nós, adultos e professores] podemos nos sentir em casa ou em que construímos um lar, este mundo não é o nosso (...). O grande desafio é ao decidir até que ponto, e de que forma, se pode usar a liberdade para mudar o mundo ao qual foi dado acesso, de modo que este ainda ofereça um lugar hospitaleiro para os recém-chegados (RUTENBERG, 2016, pp.26)

Tal qual ao anfitrião cabe a responsabilidade - e autoridade, argumenta Derrida (2023) - de cuidar e preservar o espaço em que habita e que oferece como guarida à quem chega; cabe ao professor cuidar do mundo, no qual ele mesmo se encontra como hóspede, para torná-lo acolhedor e hospitaleiro às gerações mais novas. De forma que

Uma das lições a retirar disto para a educação é que, embora talvez a relação anfitrião-convidado mais comum seja aquela entre professor e aluno, o aluno não deve ficar preso à posição de convidado; o objetivo de desbloquear o mundo, de acolher os alunos nas tradições e nos mundos, é que os alunos sejam capazes de ter lugar neles e, por sua vez, acolher outros. (RUTENBERG, 2016, pp.26)

Talvez, um dos sentidos da educação seja acolher os estrangeiros e novos no mundo de tal forma que no futuro, eles mesmos, possam ser capazes de acolher e hospedar quem virá.

Palavras-chave: hospitalidade, acolhimento, educação, escola, estrangeiro.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. **A Crise na Educação** IN Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- DERRIDA, Jacques. **Hospitality: volume I**. Chicago, EUA: The University of Chicago Press, 2023.
- KANT, Immanuel. **Perpetual Peace. A philosophical essay**. Londres: Swan Sonnenschein & Co., 1903
- RUTENBERG, Claudia. **Unlocking the world: education in an ethic of hospitality**. Nova Iorque: Routledge, 2016.

SOBRE TIJOLOS, ADOBES E ALGUNS FUNDAMENTOS DO ENSINO

Luiz Antonio Callegari Coppi
Universidade de São Paulo

Em “Amansar o giz”, a educadora indígena Célia Xakriabá (2023) narra um caso ocorrido durante uma oficina realizada na UFMG. Conta ela que duas mestras de seu povo ensinavam aos alunos ali reunidos como os xakriabás costumam construir suas casas com a fabricação e o uso do adobe, um tipo de tijolo feito de terra, fibras vegetais, água, e cujo processo de secagem se dá ao ar livre. Um dos estudantes, entusiasmado com o que ouvia e com o que aprendia na ocasião, propôs a elas uma parceria com a Faculdade de Arquitetura. A seu ver, seria possível conferir àquelas belas construções indígenas uma durabilidade maior, talvez até para a vida inteira, com a inserção de alguns dos conhecimentos técnicos que poderiam oferecer a elas na Universidade. Uma das mestras, porém, conta-nos Célia, respondeu o jovem da seguinte maneira:

– Não, meu filho, essa proposta sua é muito perigosa, porque a casa, ela precisa se desfazer entre quatro e seis anos para que eu possa continuar ensinando os meus filhos e os meus netos! Se a casa durar a vida toda, coloca em risco o ensinamento, a transmissão deste conhecimento. (Xakriabá, 2023, p. 324)

Essa resposta, parece-nos, é daquelas que mais abrem do que encerram reflexões, e o arrebatamento que nos provoca tem a ver com seu poder de condensar toda uma fundamentação para o entendimento do que é, ou do que pode ser, a docência.

Em primeiro lugar, interessa-nos o que o relato dá a ver sobre a assunção do mundo simbólico – e, portanto, prenhe de sentidos e não inequívoco ou absoluto –, que é o mundo do ensino. A narrativa começa com uma oficina em que um povo narra a outro como constrói suas moradas. O dado básico aqui, aparentemente banal, mas que, como pretendemos defender, é rico em sentido, é que “morada” não é um dado natural, não é uma coisa do mundo a qual qualquer um que nele chegasse reconheceria de forma direta, imediata. Cada povo a compreende de uma forma distinta, e o faz porque sua relação com o ambiente é mediada por sua cultura. E isso não é coisa pouca para quem ensina.

Etimologicamente, lembremo-nos, “ensino” vem de “in-signare”, ou seja, remete ao gesto de “colocar sinais para que outros possam orientar-se” (Castello e Mársico, 2007, p. 37). Ora, fosse o mundo transparente, inequívoco e autoevidente para quem quer que nele aportasse, não se faria necessário o ensino, afinal, não haveria o que transmitir, não haveria para que orientar um olhar que, de qualquer maneira, acabaria por enxergar aquilo que teria a enxergar. É apenas, portanto, com a assunção de que os sentidos são vários e de que a relação com o real se faz por mediações e se constrói por elas, que se pode, ao fim e ao cabo, ensinar. O mundo do ensino é o mundo do real construído, convencionalizado.

Mas não basta a convenção. A etimologia nos conta, afinal, que os sinais são postos para orientar um outro alguém, e isso é importante. Ensinar, além da assunção de que o mundo humano é o mundo de

sentidos construídos, é também um gesto que depende de uma disposição ao outro, uma disposição por comunicar, por “tornar comum”, por compartilhar.

Eis aí, então, os primeiros fundamentos que a narração de Célia Xakriabá nos ensina: ensinar é assumir que o mundo não é autoevidente ou absoluto e dispor-se a partilhar os sentidos com quem se pôde apreendê-lo. Ensinar é, assim, reconhecer que a morada do ensino é o mundo de sentidos que construímos a partir dos mais variados materiais; é, hospitaleiramente, acolher aqueles que nela chegam.

Para reconhecê-lo, todavia, parece incontornável reconhecer então uma outra dimensão daquilo que caracteriza a experiência humana: a finitude.

Os sentidos com os quais damos forma ao mundo que habitamos; os sentidos a partir dos quais formamo-nos a nós mesmos não são eternos. E, parece-nos, uma das formas de enxergar essa finitude é, justamente, quando diante de outros sentidos, daqueles que não são os com que nos habituamos. Krenak (2019), no entanto, nos alerta para o fato de isso nem sempre ser fácil: a colonização europeia pressupôs que suas construções saturassem todos os espaços, dominassem o imaginário apagando a alteridade, sufocando contrapontos. Sem eles, no entanto, a construção vigente, hegemônica, não esbarra com seus próprios fins, com seus próprios contornos e, sem isso, é tomada – e toma-se a si mesma – como a própria natureza. Acontece, porém, defende Krenak (ibid, p. 30), que “não somos as únicas pessoas interessantes no mundo”; “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (ibid). E, se faz algum sentido adiar o fim do mundo, afirma noutra parte de suas reflexões o líder indígena, é justamente o de poder contar mais uma história.

Para que outra história possa ser contada, no entanto, é preciso que as que ora são contadas se encerrem em algum momento. Não só porque outras podem, assim, aparecer, mas para que essas mesmas possam ser retomadas noutras ocasiões a partir de outros estímulos e, desse modo, possam ganhar vida nova. E é isso o que parece nos ensinar ainda Célia Xakriabá com seu relato. Importa que uma casa se desfaça para que outra se possa construir, mas importa também que não se perca a prática com a construção. Quando não confrontados com outras histórias ou quando não enxergamos os limites daquelas que contamos, elas tendem a se naturalizar, a se confundirem de tal forma com a paisagem que não mais as percebemos como convenções e como construções. Por um lado, não estranha que dessa desatenção decorram intolerâncias diversas, epistemicídios variados. Por outro, aos poucos, deixamos de saber justificar por que contamos aquilo que contamos, deixamos de reconstruir os caminhos que nos levaram a uma e não a outra história, a uma e não a outra morada.

Aqui, parece-nos, há mais um fundamento da docência: o reconhecimento da finitude, dos limites, para que, assim, se possam colocar sobre aquilo que se ensina signos, para que se possa identificar e entender por que eles e não outros e como eles se articulam na organização dos sentidos; para que se possa, enfim, responder por eles.

Curiosamente, portanto, o que o breve relato de Célia Xakriabá nos parece ensinar acerca do ensino é que talvez valha a pena fundar nossos gestos e escolhas docentes em fundamentos menos duradouros, menos sólidos, menos definitivos. A casa que se pode erguer quando os materiais são por demais fixos e perenes não acolhe e faz-se latifúndio infinito do que é sempre o mesmo, do que é monocultural. É na contínua construção, desconstrução e reconstrução que uma docência reconhecadora de um mundo humano, plural e potente, parecem nos sugerir as casas de adobe xakriabás, pode perdurar.

Palavras-chave: cultura, ensino, pluralidade, responsabilidade.

Referências Bibliográficas

CASTELLO, Luís; MÁRSICO, Claudia. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

XAKRIABÁ, Nei Leite. **Ensinar sem ensinar**. In: CARNEVALLI, F.; MARQUEZ, R.; CANÇADO, W.. Terra: antologia afro-indígena. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

PRÁTICA EDUCATIVA E PENSAMENTO PEDAGÓGICO: HUMANIZAÇÃO DIFERENÇA E OU PLURALIDADE

Luiz Artur dos Santos Cestari

vínculo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Neste trabalho discutimos a convergência dos aspectos teóricos de duas tradições filosóficas contemporâneas para a construção de uma prática e um modo de pensar educativos orientados pelos valores humanos da pluralidade e ou da diferença, indicando, ainda, as implicações da recepção desses aspectos no pensamento pedagógico brasileiro.

De início, apoiamo-nos numa crítica aos discursos sobre humanização no pensamento pedagógico brasileiro, atentando para as elaborações de F. Brayner (2010) e A. Veiga-Neto (2015) sobre a crítica que fazem à dualidade entre teoria e prática e da relação destas com a versão platônica de uma metafísica ocidental que foi reapropriada em boa parte do pensamento moderno educacional. Segundo estes autores, esta forma de compreensão da humanização, que está na esteira de uma das tradições importantes de nosso pensamento ocidental, foi reapropriada por correntes do pensamento moderno, dando-lhe novas versões da compreensão de que o educador deve ter acesso a uma espécie de representação mais perfeita do mundo (essência) e que precisa fazer com que os sujeitos, tomados pela consciência ingênua (aparência) possam converter o olhar para a direção da luz (teoria) que deverá habilitá-lo a enxergar agora, de modo diferenciado, o próprio mundo em que habita (a prática), ou seja, o trabalho do educador nesta concepção deve ser a submissão de sua prática a uma teoria, entendida, aqui, como um acesso privilegiado a uma consciência adequada que dará um novo sentido à sua prática.

Diante da dualidade, Brayner argumenta em favor do senso comum e rediscute a relação entre educação e política com a finalidade de retirar a educação de uma função instrumental cujo objetivo é atender a uma meta posta fora dela. Ao contrário disso, a proposta do autor assume a esteira do pensamento de Hannah Arendt e defende que educação e política só têm sentido como ação, dando atenção ao aspecto de que o conceito de ação é a relação própria e exclusiva que nos caracteriza como humanos. Ele acrescenta que tanto em educação quanto em política suas realizações se dão por meio de um tipo de responsabilidade que H. Arendt chama de 'autoridade', um encontro entre os homens para apresentar o mundo a quem nele chega, confrontando outros pontos de vista no espaço comum e admitindo os significados diferentes e plurais deste mundo em busca da construção de um 'sensus communis' (BRAYNER, 2010).

Veiga-Neto percebe que a dualidade se constitui num "falso problema" e alerta para o argumento de que este é falso muito menos pela sua inexistência, do que pela devida importância que o campo educacional tem atribuído à dualidade. Por isso, sua opção é contornar o problema e, ao contrário de tentar julgar a prática segundo um sentido mais adequado fora dela (teoria), ele considera a prática como tendo um valor em si mesma. Para ele, 'prática' designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras, justificando que, ao falar em regularidade e racionalidade, já começamos a nos dar conta de que em

qualquer prática, ou imanente a esta, há sempre uma teorização, ainda que esta esteja obscura e ou indefinida àqueles que estão menos afetados pelas questões epistemológicas (VEIGA-NETO, 2015).

Diante disso, na esteira de Veiga-Neto (2015), endosso, aqui, sua posição de que a crítica mais acertada à modernidade é “navegar por outras águas” e no sentido do que fala o autor não se trata de qualificar umas melhores que outras, mas que nessas águas possamos deixar de nos preocupar com a busca incessante de um melhor método que traduza a teoria para a prática e olhar a prática em si mesma e as discursividades que as regulam segundo práticas não discursivas (as relações de poder) que estão postas em jogo.

Partindo disto, direcionando-nos a uma proposição, apostando na tese da convergência de duas tradições filosóficas, a saber, da aproximação do pensamento de Hannah Arendt com autores do pós-estruturalismo tendo em vista a apropriação crítica da modernidade que estes autores fazem (ORTEGA, 2001; CESAR E DUARTE 2010) e, ainda, considerando que esta é a base de trabalhos já bem consolidados na literatura filosófica contemporânea, tais como a obra do filósofo italiano Giorgio Agamben.

No que se refere à tarefa da filosofia, nossa pesquisa questiona os papéis desta como “reflexão” e “fundamento” porque estes estendem à educação e à pedagogia a função que a filosofia preponderantemente assumiu na modernidade como filosofias do sujeito e da representação. Por isso, devemos nos questionar sobre o papel da filosofia da educação que, neste trabalho, se afasta da ideia moderna de que o intelectual teórico é visto como um sujeito, uma consciência representante ou representativa e que o papel da teorização para a pesquisa e para a prática se faz pela aplicação da teoria à prática.

Parafraseando M. Foucault e G. Deleuze visualizamos uma teoria como uma caixa de ferramentas, logo, faz-se necessário que esta tenha funcionalidade para além de si mesma, argumentando que a própria teoria precisa deixar de sê-la e, se esta não está sendo utilizada, isso acontece ao menos por duas razões: ou a ferramenta não nos serve ou o seu papel ainda não é útil neste momento. Vale dizer que esta afirmação se refere a uma conversa de G. Deleuze com M. Foucault numa entrevista publicada no texto “os Intelectuais e o poder” quando um militante maoísta questiona que não entendia em que sentido Deleuze fazia política. Deleuze responde que o maoísta não tinha entendido a relação entre teoria e prática a que ele e Foucault estavam envolvidos. Deleuze ainda afirma que é preciso tratar seus livros como óculos dirigidos para fora e, se eles não têm utilidade, é necessário encontrar outros que sirvam aos seus propósitos e conflitos. Neste sentido, propomos sair da relação dual entre teoria-prática, entendidas modernamente como um processo de aplicação da teoria à prática, para visualizar um outro modo de relação que a considera como um sistema de revezamentos em conjunto, tratando-se da alternância de uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos.

Especificamente, no que se refere ao papel da filosofia para a educação, defendemos a ideia de potência criativa e nosso empreendimento por uma filosofia criativa é intermediado pela nossa convicção de que há pontos de convergência em duas tradições filosóficas, a saber: O pensamento de Hannah Arendt e autores do pós-estruturalismo, tais como M. Foucault, G. Deleuze e J. Derrida. Esta convicção não se trata de uma revisão inaugural de duas formas de fazer filosofia, mas a de assumir a esteira do que já se tem tecido por outros autores na filosofia e na educação.

Segundo Ortega (2001), a convergência entre esses autores existe graças a critérios. Segundo ele, estas perspectivas vão introduzir uma alternativa política que vai além da política partidária e visa apoderar-se do espaço público. Ele apontará que a política é uma atividade que permite a criação e a experimentação, enfatizando que a reconstrução genealógica é baseada numa ontologia do presente, que problematiza o presente como um evento e responde a perguntas sobre nossa contemporaneidade e nossa situação atual, incluindo: “o que acontece em nosso presente, na nossa atualidade? como se caracteriza? Esse diagnóstico visa desenvolver estratégias de resistência ante a despolitização dos sistemas totalitários e da sociedade de massas (H. Arendt), ou ante as modernas práticas subjetivantes, disciplinas e biopoder (M. Foucault)” (ORTEGA, 2001, p. 228-229).

Por fim, dando particular atenção aos estudos sobre a relação entre humanização e educação em Hannah Arendt e Jacques Derrida que ensaiamos um esboço de uma noção de prática educativa tomando como base três postulados: a) dizer que a educação tem um imanência que lhe é própria; b) considerar a linguagem como uma ferramenta que nos permite conceber outras formas de dizer e fazer educação; c) a prática educativa é um lugar de aprendizagem de valores humanos, da diferença e/ou pluralidade, sublinhando a posição de G. Biesta (2013) que se afasta da questão sobre o que é o sujeito humano em direção à questão quanto à forma como o sujeito humano se torna presença.

Palavras-chave: prática educativa, pensamento pedagógico, humanização, diferença, pluralidade.

Referências Bibliográficas

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

BAYNER, F. **Pela recuperação da ação e do senso comum: para além do platonismo na educação popular.** Rev. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 159-170, maio/ago. 2010.

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

ORTEGA, F. **Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público.** Rev. Trans/form/ação, São Paulo, 225-236, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Anotações sobre as relações entre teoria e prática.** Educ. em Foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

FORMAÇÃO HUMANA ENTRE CIVILIZAÇÃO E BARBÁRIE: A DIMENSÃO FORMATIVA DO RACISMO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Maria Zilda de Oliveira Valim
Universidade de Caxias do Sul

O presente resumo pretende apresentar o movimento da dissertação de mestrado que está em curso, situada na linha de história e filosofia da educação. A pesquisa tem por objetivo desvelar a dimensão formativa do racismo brasileiro contemporâneo, a partir da Teoria Crítica e das noções de pacto da branquitude e racismo estrutural. Nesse sentido, a noção de formação enquanto campo de forças, como apresenta Adorno em *Teoria da Semiformação* (Adorno em Zuin; Lastoria; Gomes, 2012), possibilita compreender que a formação humana não necessariamente se dá num sentido construtivo, como queria o projeto formativo moderno de esclarecimento, mas também pode se dar de forma destrutiva, através do contexto social. Assim, os objetivos da educação formal conflitam com o contexto em que o sujeito se desenvolve: desenvolver-se em uma sociedade estruturalmente racista implica em ser atravessado pelo racismo. Com isso, não se trata de explorar a dimensão formativa do racismo a partir da subjetividade da vítima, mas sim de observar a produção de subjetividade do opressor, no sentido dos estudos críticos da branquitude. Justifico-me com Adorno (2023, p. 131): “é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas [...]. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos.”

Situado em um Programa de Pós-Graduação em Educação, este trabalho não restringe o campo da educação às instituições de ensino, pois volta sua atenção à formação que advém da própria sociedade, neste caso, uma sociedade estruturalmente racista. Objetiva-se, portanto, entender de que forma a sociedade brasileira, estruturada sobre a discriminação racial, segue perpetuando o racismo e formando sujeitos racistas. Assim, assume-se a postura de que as estruturas objetivas da sociedade e as relações interpessoais interferem na dimensão subjetiva do sujeito, alocando-o nessa estrutura. Como isso se relaciona com a educação? Ora, trata-se aqui de observar a formação pelo mundo da vida, pelo contexto, a formação enquanto processo de constituição do ser humano, seu desenvolvimento no seio de uma sociedade plural. Entende-se, portanto, que o próprio contexto social e as relações intersubjetivas também educam e, portanto, são formativas. Eis a formação como campo de forças: no âmbito dos sistemas educacionais formais sempre há uma concepção de formação orientadora, visando um ideal de humano a ser alcançado; um ser humano que seja responsável, empático e preparado para o mundo do trabalho; no âmbito extrapedagógico, há a formação que ocorre pelo contexto, pela realidade violenta, desigual, hierárquica.

O racismo é um problema central também por isso, pois está inculcado nas pessoas. Olhar para a sua dimensão insidiosa e formativa significa revelar os seus mecanismos de permanência. Se, historicamente, os conceitos de civilização e barbárie eram tidos como antagônicos, com Adorno e Horkheimer (1985) tornam-se duas faces da mesma moeda. Dessa forma, explorando a amálgama inextricável entre civilização e barbárie, infere-se que a barbárie brota do interior da civilização e que se encontra no princípio civilizatório. Essa ideia é importante porque possibilita analisar, nessa mesma linha, o racismo. Sobretudo com vistas a maneira como se perpetua no seio social: ele pode se mostrar discreto e civilizado, ainda que profundamente bárbaro.

O conceito de civilidade, tal como consta nos dicionários, designa polidez e observação de regras sociais. Também atribui-se à palavra um senso de superioridade, uma civilidade que se contrapõe à incivilidade. Como herança da modernidade, é tido como sinônimo de progresso, de legislação, de ordem social. Com relação ao racismo, é regra atribuir a este uma incivilidade, uma anormalidade, algum desvio de caráter. Porém, o racismo em um país estruturalmente racista, como o Brasil, é constituidor da sociedade, que por sua vez, se estrutura sobre ele. Se olharmos para a sociedade brasileira como um edifício que vem se desenvolvendo desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a violência da colonização, que tem como pressuposto uma hierarquia, é a sua fundação¹: a base que fica enterrada abaixo do chão. É o que pretende mostrar Silvio Almeida quando escreve acerca do racismo estrutural, “que as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade” (Almeida, 2019, p. 15). Portanto, falar de racismo no Brasil significa falar de algo entranhado, de algo que se dá como normalidade e não como anomalia.

Nesse sentido, trago a noção de racismo civilizado com o objetivo de designar um racismo que tem sua matriz na colonização mas que, na contemporaneidade, se dilui também sob a forma de um racismo discreto e estrutural. Enquanto as discriminações explícitas saltam aos olhos, o racismo cotidiano é negado e relativizado, pois, ainda que tenha uma matriz dura como a colonização e a consequente escravização dos povos africanos trazidos ao Brasil, se dilui num sentido de autopreservação e, insidiosamente, constitui o seio social, produzindo subjetividades e apresentando uma dimensão formativa, de constituição das subjetividades. Assim, este trabalho assume a posição de que o conceito de civilidade é dotado de violência, tanto no âmbito material, quanto ideológico, posto que a noção de civilidade só se dá em perspectiva, pretendendo sempre ser mais elevada, ocultando suas barbáries para acusá-las no outro. Nesse sentido, a ideia de civilidade é uma ideia de superioridade, utilizada para hierarquizar e medir diferenças. O que é a civilidade se não uma perspectiva etnocêntrica, o contraste com o outro que menosprezo e chamo de selvagem, incivilizado, bárbaro? Aqui, portanto, as noções de civilização e barbárie são indissociáveis. É nesse contexto que é possível falar em um racismo civilizado, um racismo que não parece racismo, que camufla-se sob as nuances do capitalismo. Do regime de produção escravista ao regime de produção capitalista, o negro brasileiro segue sendo discriminado.

Com isso, não há como falar em formação e racismo na contemporaneidade sem levar em consideração o fenômeno neoliberal, posto que esse carrega uma racionalidade que se estende às diversas dimensões da vida, contaminando as relações humanas com a lógica de mercado. O racismo estrutural e a colonialidade antecedem esse fenômeno, mas com ele se vêem alterados. De certa forma, o neoliberalismo atualiza o racismo. Explico: com o neoliberalismo, o racismo passa a ser justificado moralmente, tal como expressa o difundido discurso meritocrático. Com isso, civiliza-se o racismo, mascarando-o. Se, primeiro, via colonização e, depois, via colonialidade, o racismo forma porque estabelece um lugar social e um imaginário sobre o negro, o neoliberalismo atualiza esse racismo atrelando-o a um certo tipo de frieza, própria à branquitude e sua perspectiva a-histórica de mundo.

Palavras-chave: civilização, barbárie, formação, racismo.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ZUIN; LASTÓRIA; GOMES. **Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

1 Termo de engenharia, referente à fundação de um prédio.

(DES)SILENCIAMENTO NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS: ENTRE RESISTÊNCIA E REPRODUÇÃO

Mariana Pereira dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Mayara Ramos da Cunha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

As crianças foram inseridas, dentro da tradição ocidental, em um processo histórico de silenciamento. Segundo Ariès (1981), desde a origem do termo infante – infans, “aquele que não fala” –, o ser criança se resumia a um não-ser ou a um vir-a-ser. Na tentativa de transformar a criança em um ser civilizado, principalmente por meio da internalização das convenções sociais, colonizaram-se os seus saberes e suas formas de expressão. A educação escolar, estabelecida no Brasil com a função de civilizar os nativos, continua por vezes exercendo esse mesmo papel, ao que ensina um único modo de pensar – nas respostas – e um único modo de falar – o dos adultos.

Nesse sentido, a filosofia com crianças pode emergir como uma potente alternativa ao legado ocidental de silenciamento das vozes infantis. Isso devido à sua capacidade de proporcionar uma maior abertura à escuta, às perguntas, além de uma participação ativa das crianças, cujos interesses seriam o ponto de partida da investigação filosófica. Para isso, entretanto, é preciso questionar o que de fato propõe essa prática e quais finalidades a fundamentam, examinando se é pensada como um fazer coletivo que resiste às estruturas do saber já cristalizadas ou se surge como uma espécie de “salvadora”, reproduzindo ideais e configurações fixas que pouco se diferenciam dos objetivos civilizatórios dos colonizadores.

Portanto, apesar da potência constatada nas atividades de filosofia com crianças, ressoam ainda uma série de questionamentos. Em primeiro lugar, até que ponto essas práticas estão efetivamente desafiando as estruturas coloniais? Os proponentes das atividades filosóficas estão verdadeiramente isentos do adultocentrismo que rege a nossa tradição? Como garantir que não ocorra a imposição de um modelo de pensamento distante do universo das crianças envolvidas? O que nos leva a outro ponto a ser pensado: estamos, de fato, partindo da realidade vivenciada pelas crianças ou estamos sujeitando-as às nossas próprias demandas? As diferentes formas de conhecimento, os interesses, afetos e condições que das crianças surgem fazem parte do planejamento e da execução das atividades?

Neste ponto, chamamos a atenção para uma diferença entre duas preposições usadas no campo da Filosofia para/com Crianças. Optamos aqui por falar em uma filosofia com crianças, pois o termo para parece sugerir uma ideia de transmissão, de algo pronto que é levado para a escola a fim de reformá-la de fora para dentro, postura essa da qual pretendemos nos distanciar. Assim, considerando a produção e pluralidade de saberes existentes dentro de cada comunidade escolar, usamos o termo com, buscando acentuar o caráter coletivo e criativo dessa prática. Sendo o diálogo uma das bases que fundamentam a filosofia com crianças, os participantes são convidados a construir juntos seus pensamentos, a exercitar o questionamento, a escuta atenta ao outro e a abertura ao diferente. Dessa forma, destacamos não apenas uma maior horizontalidade mas também uma construção de conhecimento que se realize a cada experiência, uma vez que não se trata de uma metodologia pronta, mas de

algo que busca ser pensado e alcançado de acordo com os questionamentos e interesses dos participantes de cada investigação filosófica.

Para Lipman (1990), o fazer filosófico reside em ser capaz de refletir sobre o que se considera ser importante. Partindo dessa premissa, pensamos que os exercícios de Filosofia com Crianças devem surgir da curiosidade, das angústias, problemas e necessidades das crianças neles envolvidas. Essa abordagem não apenas visa a compreensão da realidade dos alunos e da comunidade escolar, mas também fomenta uma disposição filosófica potente o bastante para permear diferentes espaços dentro de uma escola. Dessa forma, a educação filosófica pode ultrapassar os limites da sala de aula e se estender por todo o ambiente escolar, contribuindo para a potencialização da capacidade dos estudantes de analisar de forma autônoma e reflexiva as questões que integram sua realidade educacional e social.

Acreditamos que essa resistência não apenas desafia a marginalização das crianças dentro do processo filosófico, como também pode se inserir em uma abordagem decolonial uma vez que é, por exemplo, capaz de oferecer alternativas ao caráter adultocêntrico que fundamenta a história da filosofia. Essa abordagem, buscando expandir o poder epistêmico, pode garantir o devido espaço e importância às expressões e aos saberes infantis. Assim, a prática filosófica com crianças tem capacidade de promover uma maior diversidade de vozes quando se constitui como um ato de escuta genuína e respeitosa. Ao desafiar as estruturas do poder e do saber que perpetuam o silenciamento infantil, a filosofia com crianças guarda, então, em si a potência de ser um campo fértil para a construção de uma comunidade filosófica mais aberta, infante e decolonial.

Nesse contexto, como assegurar que a realidade e o contexto social que permeiam o cotidiano das crianças e da comunidade escolar sejam contemplados ao planejarmos e propormos tais atividades? Acreditamos que uma das formas possíveis de se alcançar a – ou ao menos se aproximar da – realidade vivenciada pelas crianças seja através de seus professores, que também participarão e que podem futuramente conduzir atividades filosóficas com suas turmas. Assim, pensamos que a tarefa de assumir uma disposição aberta ao questionamento e ao surgimento de novas formas possíveis se estende não apenas às crianças mas também aos professores. Contudo, assumir essa postura pode ser um desafio para os docentes, já que leva em conta a necessidade de um esvaziamento do que se considera ser uma aula, da necessidade de um planejamento, do que se entende como o papel do docente, distanciando-se, assim, da lógica de uma pedagogia da resposta (Freire; Faundez, 2011), da transmissão e memorização de conteúdos – coisas que comumente aprendem em suas formações.

Em vista disso, pensamos a necessidade de um processo de deformação com professores, marcado por uma dissolução de saberes, bem como por uma desfamiliarização do mundo que, como aborda Jason Wozniak (2012), exige abdicar da lógica da transmissão de conhecimentos, coibindo a presença de um professor-explicador: se o mundo é visto como um lugar não familiar tanto para os professores quanto para os alunos, essa hierarquização tradicional perde força. Caberia, portanto, àqueles dispostos a participar e conduzir essas atividades um processo de deformação onde, desfazendo-se da rigidez, do controle, de estruturas e conteúdos fixos e pré-estabelecidos, abre-se mão de direcionar o pensamento.

Assim, através de um processo de deformação de saberes e da própria percepção, cria-se espaço para que haja horizontalidade, de forma que todos possam colocar questões e levantar debates, produzindo reflexões conjuntas. Nesse sentido, acreditamos que por meio das experiências de filosofia e da desfamiliarização do que nos cerca, encontram-se novas maneiras de perceber, pensar, agir e se relacionar com o mundo. Ao desaprender o modo como estamos habituados a vê-lo, nos abrimos para novas possibilidades e experiências – inclusive na prática docente – adentrando um processo contínuo de reaprendizagem do que antes aparecia como dado.

Palavras-chave: decolonialidade, filosofia com crianças, infâncias, adultocentrismo, deformação de professores.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Editora Summus, 1990.

WOZNIAK, Jason. **Exercícios para tornar o mundo estranho**. In: KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz (org.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

DIÁLOGO, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: ENTRE GADAMER E FREIRE

Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo
Rodinei Balbinot
Universidade de Passo Fundo

O que há de potencialmente formativo entre um filósofo alemão e um educador brasileiro? Em que sentido essa potencialidade descortina possibilidades de compreensão da condição humana em tempos de crise? Além de serem conhecidos e lidos no mundo todo, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e Paulo Freire (1921-1997) têm em comum, guardadas as diferenças, uma profunda preocupação com o sentido da condição humana e se aproximam dela pelo caminho do diálogo.

O diálogo, tanto para Gadamer (2002) como para Freire (1987), caracteriza o modo de ser humano. Mais: nele se constrói a própria condição humana. Gadamer chega a afirmar que “a linguagem apenas se dá no diálogo” (2002, p. 243). Freire, por sua vez, diz que “o diálogo é uma exigência existencial” e se “impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 79). Por conta disso, é necessário perguntar: em que consiste propriamente o diálogo e em que medida a condição humana se faz no diálogo e se deteriora em situações antidialógicas? A hipótese que sustenta essa pesquisa, bibliográfica e de cunho hermenêutico, é que, ao investigarem o sentido profundo da condição humana, Gadamer e Freire, por caminhos diferentes, o primeiro pela filosofia e o segundo pela educação, deparam-se com o diálogo como práxis constituinte da condição humana no mundo, num acontecer sem fim de escuta-pergunta-resposta que, ao mesmo tempo, põe em movimento o sentido inconcluso da existência humana e transforma o mundo.

Para desenvolver essa hipótese, organizamos a pesquisa em três partes: na primeira, faremos uma apropriação reconstrutiva do pensamento desses dois autores, a partir do fenômeno do diálogo e sua imbricação com a condição humana; na segunda, tematizaremos o acontecer da práxis dialógica na escuta-pergunta-resposta e como dizendo o mundo e dizendo-se se dá a transformação de ambos; na terceira parte, tiramos das duas primeiras as implicações para a educação.

Jean Grondin, um dos mais abalizados conhecedores do pensamento gadameriano, conta que, diante de “algumas dificuldades na concepção conceitual da pretensão hermenêutica da universalidade”, perguntou certa vez ao próprio Gadamer em que isso consistia. Depois pensar por algum tempo, Gadamer lhe respondeu assim: “no verbum interius” (Grondin, 1999, p. 19), quer dizer, na palavra interior. Há pistas para rastreamos essa ideia também em Freire, que, no capítulo da Pedagogia do oprimido em que trata a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade, diz: “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (1987, p. 77). Em nota, Freire revela as trocas que a este respeito fez com Ernani Maria Fiori, admirador intelectual de Santo Agostinho. A palavra, tanto para Gadamer como para Freire – e esta é confluência entre ambos – é diálogo como práxis constituinte da condição humana no mundo. O acontecer da experiência humana de mundo já se dá nesta práxis. Ou seja, não há uma condição anterior e fora da palavra.

Para Agostinho, “A palavra que soa no exterior é, pois, um sinal da palavra que resplandece em nosso interior, à qual convém, mais adequadamente, o termo verbo. Pois, o que se refere pela boca carnal é a voz da palavra interior” (1995, p. 506). Nesta passagem do *De trinitate*, que influenciou sobremaneira Gadamer, Agostinho parte da palavra que soa, quer dizer, do enunciado, e diz que ele é somente um sinal (signo) de uma palavra que resplandece interiormente. O que resplandece, ilumina e ofusca ao mesmo tempo. Somente conseguimos traduzir em pronúncia um sinal dos sentidos que resplandecem em nosso interior, a partir da nossa experiência ampla de mundo. A palavra interior é um remexer dos sentidos em nosso espírito (pensar), onde vive a condição de diálogo.

O diálogo é a característica comum tanto da palavra interior (*verbum*) como da exterior (*vox*). Interiormente, travamos um processo contínuo de escuta-pergunta-resposta – um diálogo conosco mesmos, desvelando, confrontando, indagando e estranhando sentidos de mundo pelo processo do pensamento. Uma vez que o que está no jogo da palavra interior são os sentidos de mundo, não os signos que utilizamos para dizê-lo, esse diálogo dobra a consciência sobre si mesma. É por isso que Gadamer (2002) pôde falar de um caráter de linguagem de nossa experiência de mundo. Os sentidos, embora não sejam signos, resplandecem no interior de cada ser humano uma visão de mundo. Quando exteriorizamos esses sentidos, transformando-os em pronúncia capaz de ser compreendida, é a nós mesmos que jogamos em um diálogo vivo, aquilo que Freire chamou de “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (1987, p. 78). O mundo, neste caso, não é um dado objetivo que está entre um e outro, mas a expressão parcial da palavra interior, que somente pode ser traduzida como um sinal. Daí que, para Freire (1987), dizer a própria palavra seja transformar o mundo. A pronúncia é a exteriorização, sempre parcial, mas necessária, da palavra interior, seja qual for a sua forma (gesto, voz, imagem). E a práxis, a relação tensional inseparável entre ação-reflexão, que Freire percebe constitutiva da palavra, é o próprio acontecer dialógico da existência, que ele, de modo quase poético traduziu assim: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir dele novo pronunciar” (*Ibidem*). A palavra – interior e exterior – é que põe em jogo o mundo e os sujeitos, por isso, não há existir humano fora dela.

O diálogo, assim experimentado, é um exercício interno e externo, paciente e inacabado, de escuta-pergunta-resposta, cuja matéria prima são os sentidos de nossa experiência de mundo, que, pela pronúncia podemos compartilhar. Não há palavra sem mundo, nem ser humano sem palavra e, deste modo, não há ser humano sem mundo. Ao dizer que a linguagem somente se dá no diálogo, Gadamer evoca a práxis, na dialética da palavra, tanto interior como exterior. E, quando Freire diz não haver “palavra verdadeira que não seja práxis” (1987, p. 77), aponta na mesma direção. A educação, portanto, deixa de ser uma ação instrutiva e passa a ser fundamentalmente formativa, à medida que se dá no exercício consciente da escuta-pergunta-resposta interior e consigo mesmo, ao mesmo tempo que exterior e com os outros. Guardando as diferenças, tanto em Gadamer como em Freire, o acontecer da palavra já é um processo de diálogo, tanto interior como exterior, no paciente exercício da escuta-pergunta-resposta. Quem já não flagrou a si mesmo neste exercício interno? O que remexemos internamente não são palavras como signos, aquelas que pronunciamos e escrevemos, senão sentidos que, muitas vezes, ao tentar traduzirmos em dizeres já não sabemos quais formas utilizar. E a pronúncia, quando de fato for um sinal, nos coloca também no processo formativo do diálogo.

Os caminhos formativos da filosofia e da educação, em Gadamer e Freire, respectivamente, confluem na concepção da palavra como diálogo em tempos de crise de entendimento. Temos de, agora, mesmo que resumidamente, concluir nossas reflexões já extraíndo delas algumas questões potencialmente formativas. Primeiramente, a palavra interior, que pode ser compreendida como uma ressonância enigmática dos sentidos de nossa experiência de mundo. Como diz Santo Agostinho, é próprio do enigma “que ele esconda aquilo mesmo que não podemos deixar de ver” (1995, p. 502). A palavra interior vive na tensão consciência-mundo e no acontecer de escuta-pergunta-resposta, que mantém essa tensão viva. Neste sentido, é sempre possível a reconstrução dos sentidos, que significa uma transformação da própria existência, finita e inacabada. Estamos aqui diante da autoformação. Em segundo lugar, o enunciado de nossa pronúncia é apenas sinal da palavra interior, mas isso não é pouco, pedagogicamente falando, pois, sendo sinal, aponta para aquela, mesmo que parcialmente, e

revela a nossa existência na palavra como diálogo. Tal pronúncia possibilita o exercício constante de desvelamento pela escuta-pergunta-resposta com os outros, em uma práxis pedagógica consciente, tarefa essa de uma educação problematizadora (Freire), que implica a formação como comunhão humana. As situações antidialógicas, quando roubam ou distorcem a palavra, deterioram a condição humana porque interditam o exercício da práxis do diálogo. A formação humana, nesta confluência entre a filosofia gadameriana e a pedagogia freiriana, é um exercício constante da práxis do diálogo, que se ocupa criticamente com a existência, neste duplo processo interior e exterior de escuta-pergunta-resposta, ambos sem termo.

Palavras-chave: Diálogo, condição humana, palavra, formação humana.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II. Complementos e índice**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

SANTO AGOSTINHO. **A Trindade**. São Paulo, Paulus: 1995.

REFLEXÕES SOBRE GÊNEROS, SEXUALIDADES E A FORMAÇÃO HUMANA DESDE FOUCAULT: ENTRE O PODER-SABER E A RESISTÊNCIA

Rudson Adriano Rossato da Luz
Universidade de Caxias do Sul

O que é formação? Há um conceito unânime quando falamos em formação humana?

Entendo que não! E sei da necessidade de posicionar, dentro da minha investigação, uma concepção sobre a formação, a qual irá permear por toda a escrita.

Inicialmente, acredito ser importante pontuar que, um conceito de formação do qual me afasto é o da *bildung* clássica. Sem cometer anacronismos, mas discordo dos pensamentos que visam uma universalidade, em detrimento das particularidades, bem como, das ideias de aperfeiçoamento das aptidões e faculdades humanas, que um projeto formativo deste tipo poderia possibilitar. Assim, entendo que “não caberá esperar a efetivação da perfectibilidade humana e nem a consolidação de projetos civilizatórios” (Carbonara, 2020, p. 325), através da formação humana.

Por outro lado, Hermann (2010, p. 111), partindo de uma concepção contemporânea de formação, acredita que ela ocorra também de ordem prática, onde o ser humano, “ao trabalhar os objetos, ao fazer ações, ao enfrentar as inúmeras tarefas da existência, forma-se a si mesmo”. Nesse sentido “avança-se para uma concepção de formação humana numa perspectiva ética que se sustenta sobre a sensibilidade antes de se constituir racional” (Carbonara, 2013, p. 21). Há aqui, um grande salto no conceito de formação, em comparação com a *bildung*. Contudo, entendo que é importante avançar um pouco mais, dentro de minha pesquisa.

No âmbito desta investigação, me utilizarei de Foucault (1986, 1987, 2021), o qual defende que o poder e o saber se implicam entre si, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1987, p. 27). Assim, o conhecimento se constitui, para o autor, através desta relação de “poder-saber”, relação essa que é permeada também por luta e resistência, e que perpassa diretamente pelos processos formativos humanos. Desta maneira, para pensar o conceito de formação, é importante levar em conta questões de cunho político, religioso e moral, bem como entender que esse é um conceito situado num tempo e num espaço específicos.

Outro elemento importante para pensar sobre o conceito de formação, é ter em mente o corpo como um objeto e alvo de poder. Aqui, não se pode esquecer das “reivindicações morais do humanismo” (Foucault, 1987, p. 29), que ainda nos acompanham como sociedade ocidental, e lutam para fabricar corpos dóceis, os quais, através da disciplina e das imposições morais, possam ser utilizados, transformados e aperfeiçoados. Nesse sentido, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (Foucault, 1986, p.8 – grifo meu), sendo aqui, o poder entendido como uma rede que, bem mais que reprimir a conduta dos indivíduos, produz saberes que os subordinam.

Desta maneira, o poder produz e não impede o saber (Foucault, 1987). Assim, é possível entender que os processos formativos também são um dispositivo de poder, visto que, toda formação se dá a partir de um saber já constituído, situado num tempo, num espaço, e numa cultura específica. Sendo assim, para se pensar sobre o conceito de formação, há de se levar em conta processos sócio-histórico-culturais - no nosso caso, da sociedade ocidental, bem como seus “aparelhos de saber”, os quais de maneiras sutis, colocam em circulação determinados saberes, que contribuem com o exercício de poder e a criação de “regras naturais” ou “normas” (Foucault, 1987), permeando pelos diferentes processos formativos humanos, através de discursos que funcionam como verdade absoluta. Além disso, o poder opera para definir quais saberes podem ser difundidos e cristalizados, através dos processos de formação humana, em detrimento de outros saberes.

Especificamente, em se tratando das discussões sobre gêneros e sexualidades, os processos formativos estão permeados principalmente pelos discursos médicos, jurídicos e religiosos, na sua quase totalidade pensado por homens brancos, heterocisgêneros (pessoas que identificam-se com o gênero atribuído ao nascer, e possuem desejo/afeto por pessoas do gênero oposto), colocando as pessoas em dissidência sexual e de gênero - ou seja, aquelas pessoas que escapam do espectro da heterocisgeneridade - numa categoria de subalternidade, sempre na tentativa de manter essa narrativa como a narrativa “oficial” da sociedade - o que perpassará pela formação. Cabe aqui, trazer as reflexões de Foucault, acerca dos efeitos de poder e de saber que se quer induzir, através dos discursos acerca da sexualidade humana, bem como as interdições e permissões que se deseja, através de determinadas falas, visto que a sexualidade se constituiu como objeto de saber “a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos (Foucault, 2021, p. 107).

Desta maneira, em relação a constituição de saberes sobre gêneros e sexualidades, bem como a maneira como essas discussões perpassam os projetos de formação humana, torna-se importante considerar, observar e questionar “quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz” (Foucault, 2021a, p. 16), para que possamos tensionar, por exemplo, quais poderes (e/ou a manutenção deles) estão por trás de projetos como, por exemplo, a falácia do “Escola sem Partido”, bem como a proibição das discussões sobre gêneros e sexualidades na educação, ou ainda, todo o pânico moral gerado por conta do termo “gênero”, no Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), o qual reverberou nos Plano Estaduais e Municipais. As perguntas a serem feitas são: quem pode falar sobre gêneros e sexualidades? Quais discursos são permitidos e quais são proibidos?

Contudo, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 2021, p. 104), ou melhor, resistências. Resistências essas que são múltiplas, às vezes improváveis, solitárias - mas, em alguns momentos, organizadas em grupo. Enfim, para Foucault (2021, p. 104), essas resistências são “o outro termo nas relações de poder”, e que também tem seu papel formativo e combativo neste processo, visto que, “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as forças e os campos possíveis do conhecimento” (Foucault, 1978, p. 27). Resistência essa que se dá a partir da produção de conhecimento por dissidentes sexuais e de gênero, seja em aliança com a heterocisgeneridade, ou de maneira interseccional, pensada não só a partir do marcador gêneros e sexualidades, mas também raça e classe.

Assim, nessa escrita, a formação será entendida dentro desse dispositivo de poder-saber e desta disputa de narrativas, entendendo que, pensar em outras formações possíveis, são parte desta resistência a um poder-saber que se quer fazer hegemônico e universalizante. Resistência essa que tem a possibilidade de pensar em outras relações de poder-saber, construindo outros conhecimentos, que não anulem a diferença humana, mas que a entendam como uma potência de vida.

Palavras-chave: gêneros e sexualidades, formação, poder-saber, resistência, Michel Foucault.

Referências Bibliográficas

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, Ética e Diálogo Desde Lévinas a Gadamer**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 6ª ed., 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ENSINO DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: QUE DANÇA NESSA NOVA MÚSICA?

Ruth Sales Firme Moreira
Universidade Federal do Espírito Santo
Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

Este trabalho investiga as (im)possibilidades de ensinar filosofia no ensino médio, sobretudo no bojo da reforma representada pelo chamado Novo Ensino Médio (NEM) (Lei nº 13.415/2017), considerando a arquitetura curricular de estreitamento da área de ciências humanas e filosofia.

No estado do Espírito Santo, está destinada a essa disciplina apenas duas aulas na primeira série do ensino médio. Há que se pensar, porém, que, com os ditos itinerários formativos e a disciplina Projeto de Vida (PV), pode ser que a Filosofia também esteja presente, entretanto, com outros nomes, de outras formas, dentro desses dois componentes integradores. Dado o contexto de reformas na educação, seguindo a concepção neoliberal de sociedade e seu governo (Freitas, 2018; Foucault, 2023), cuja linguagem tem assumido, cada vez mais, a forma tecnicista para uma aprendizagem à moda empresarial (Biesta, 2021), este resumo visa apresentar e pensar juntamente com um professor de Filosofia da rede pública de ensino do estado do Espírito Santo como ele tem transitado por essas mudanças e as (im)possibilidades no que toca o ensino de sua disciplina.

A discussão aqui proposta é parte de uma pesquisa maior, cujo cerne é investigar sentidos, desafios e perspectivas do ensino médio para estudantes de uma escola pública de São Mateus, ES, realizada na modalidade Iniciação Científica, tendo como metodologia pesquisa qualitativa exploratória, lançando mão da cartografia informada pela pesquisa bibliográfica. Dentre os dados construídos junto aos/às participantes que ocupam o meio da investigação (discentes), também pôde-se estar ao lado de professores/as, ouvindo-os/as acerca do impacto do NEM em suas práticas.

Com isso, em diálogo com o referido professor, no contexto que dificulta a continuidade do “afeto” construído durante suas aulas nas três séries do ensino médio anterior, mesmo no caos da atual conjuntura reformista, ele tem criado situações nas quais, a partir e dentro das disciplinas dos itinerários formativos e Projeto de Vida, tem trabalhado questões com seus/as estudantes que possibilitam novos inícios (Arendt, 2000), engajando conversas e momentos nos quais trata a questão humana como sendo radicalmente aberta. Quando perguntado sobre quais suas perspectivas sobre o NEM, o professor respondeu: *“Eu percebo que houve um corte. Corte no afeto mesmo. [...] Grande parte dos alunos gosta de Filosofia. [...] Encontro alguns e eles dizem: Saudade das suas aulas.”* O docente lamenta que, de acordo com o novo currículo do estado, a disciplina que leciona ocupe apenas duas aulas na primeira série do ensino médio, ficando a segunda e terceira séries sem esse componente. De acordo com ele, com uma aula em cada série, como funcionava a última etapa da educação básica antes da reforma, era possível construir alguma maturidade. *“O objetivo não é ser conteudista, mas ter continuidade.”*

Continuamos a conversar e perguntei a ele sobre as disciplinas do itinerário formativo que leciona. Ele ensina no itinerário de Narrativas, e, também, a disciplina Projeto de Vida. *“Conversei com a diretora. Eu estudei Filosofia, então, o que sei ensinar é Filosofia. Aproveito as disciplinas dos itinerários para*

trabalhar a Filosofia. [...] Gosto muito da ideia de ensaios [...] Nos terceiros anos, trabalho muito a escrita. Consigo produzir com eles alguma coisa. Por exemplo, Hegel, construir um texto a partir de Hegel.” Desse modo, o professor se apropria desse lugar de docente que ocupa, mesmo num contexto aparentemente desfavorável à disciplina que leciona, para ensinar Filosofia. Assim, nós pudemos conversar sobre (im)possibilidades do ensino de filosofia no atual ensino médio e o docente foi compartilhando alguns de seus fazeres e de seu compromisso com o ensino do que estudou. *“Todos os anos, faço rodas de conversa. [...] Kohan gosta das perguntas. [...] Fiz isso o ano passado e, depois que a galera pega o jeito, flui. [...] O que eles não percebem é que a própria pergunta ajuda a pensar.”*

Sobre o Projeto de Vida, o professor lança uma luz na iniciativa e diz: *“Peguei projeto de vida o ano passado. A raiz do projeto de vida é uma base filosófica: Sartre e um psicólogo no campo de concentração, que não me lembro o nome agora. [...] Você pega o conteúdo e vê que tem um cunho neoliberal. [...] Aproveito para dizer que somos inconclusos.”* Mais uma vez, o docente demonstra ter traquejo em lidar com esse “novo” e aproveita os momentos que tem em sala para pensar e fazer filosofias, questões existenciais, convidando os/as discentes a pensarem assuntos complexos, como é o caso de nossa incompletude.

Situando a escola nesse contexto de reformas, o professor disse de sua pesquisa (atualmente, é mestrando no programa de pós-graduação profissional em ensino de filosofia) e do que o tem movimentado frente os/as alunos/as e pensado junto deles/as: *“Tenho estudado Lévinas, que diz: a política é o avesso da moral, e a filosofia é o avesso da ingenuidade. [...] O negócio é se apropriar do chão da escola mesmo. Há um interesse de corporações na escola. [...] Não temos tempo de estudar, ler; a palavra hoje é ‘produtividade’. A escola está funcionando como uma empresa. [...] O espaço da sala de aula, onde temos essa autonomia, é o lugar de tirar deles [alunos/as] essa consciência ingênua e colocar na crítica. [...] Digo que somos seres históricos, em transformação.”*

A conversa com esse professor é algo para se estar junto. Sobre sua relação com os/as discentes, ele disse: *“Criar abertura. Chegar junto. Querer saber sobre ele [discente]. [...] Temos pérolas aqui; infelizmente, o corte tá causando um prejuízo tremendo. [...] Seria bom se voltasse como era antes.”* A pergunta ocupa lugar privilegiado no “criar abertura”. Acerca desse ato, em resistência aos fatalismos e dialogando com o pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, Kohan (2019, p. 160) deixa em registro: “O peso da pergunta numa prática educativa mostra e desdobra seu sentido: o de colocar o mundo em questão e expor que, sendo como ele é, poderia ser também de muitas outras maneiras.” Chegando junto, perguntando, logo, criando abertura o docente em questão ensaia novos inícios ao lado de seus/as alunos/as.

A fala do professor sintetiza o contexto no qual a escola brasileira está submersa: reformas constantes de cunho neoliberal (Freitas, 2018; Foucault, 2023), cuja linguagem tem assumido, cada vez mais, a forma tecnicista para uma aprendizagem à moda empresarial (Biesta, 2021). O diálogo construído junto dele, do qual é posto em ênfase o “corte do afeto”, evidencia que, mesmo no caos da atual conjuntura reformista, ele tem criado situações nas quais, a partir e dentro das disciplinas dos itinerários formativos e projeto de vida, tem trabalhado questões que possibilitam novos inícios (Arendt, 2000), engajando conversas e momentos que tratam a questão humana com sendo radicalmente aberta. Um exemplo que fica de sua fala é o privilégio que ele dá à pergunta, os momentos de roda de conversas com os estudantes, o movimento de “Criar abertura”. Desse modo, percebe-se uma nova dança, movimentos outros, (im) possibilitados pela atual disponibilidade do ensino de Filosofia dos novos currículos da última etapa da educação básica. Contudo e com tudo, cria-se, num rasgar-se e remendar-se - tomando emprestado o que os finos ouvidos e olhar atento de Guimarães Rosa perceberam.

Palavras-chave: filosofia, ensino médio, abertura, sentidos, (im)possibilidades.

Referências Bibliográficas

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

O RESGATE DAS HUMANIDADES: UM CAMINHO PARA A DEMOCRACIA

Vivian Emilli Fallgatter Silva Fardo
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Maurício João Farinon
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Para Ricardo Antunes a precarização estrutural do trabalho, que se intensificou a partir da reestruturação produtiva do capital nos anos 1970 e foi exacerbada pela crise financeira de 2008, é um fenômeno global que reflete uma exploração crescente e uma erosão dos direitos laborais. A entrada da China no mercado capitalista e a expansão industrial em vários países asiáticos exemplificam um processo de superexploração que não se limita às periferias do sistema, mas também afeta os países centrais. Movimentos sociais diversos, como as revoltas dos imigrantes e trabalhadores pobres na França em 2005, as manifestações na Grécia contra as políticas de austeridade, a “geração à rasca” em Portugal, os Indignados na Espanha, e o Occupy Wall Street nos Estados Unidos, ilustram uma resistência global contra a precarização. Esses eventos, embora distintos em suas especificidades locais, são manifestações de um descontentamento comum frente à intensificação da exploração e à crescente insegurança no emprego. O cenário é de uma luta constante para impedir uma degradação ainda maior das condições de trabalho e dos direitos conquistados.

Na trajetória da educação, arte e filosofia foram alicerces valorizados, constituindo a cultura e a sociedade. Entretanto, hoje, testemunhamos uma mudança de paradigmas, onde a educação sob a perspectiva neoliberal eclipsa o apreço pelas disciplinas humanísticas como arte, filosofia e sociologia. Essa transição de prioridades reflete uma sociedade voltada à competitividade, às habilidades e competências necessárias ao mercado, ao consumo excessivo, deixando o enriquecimento intelectual e cultivo das emoções em segundo plano. Essa mudança impacta profundamente a formação dos indivíduos, limitando sua capacidade de desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor. Além disso, essa perspectiva economicista da educação contribui para a reprodução de desigualdades sociais, uma vez que o acesso ao conhecimento humanístico e crítico torna-se restrito a uma elite privilegiada.

Para enfrentar esses desafios e promover uma compreensão crítica, esta investigação adotará uma abordagem qualitativa com especial enfoque na hermenêutica como método de compreensão. Este método permitirá aprofundar a análise crítica da obra de Martha Nussbaum *Sem fins lucrativos – por que a democracia precisa das humanidades*. Nussbaum discute a preocupante tendência global de priorizar indicadores econômicos em detrimento das capacidades humanas essenciais para a manutenção de uma democracia saudável. Ao privilegiar indicadores econômicos em detrimento das capacidades humanas, corremos o risco de comprometer aspectos cruciais para a conservação de uma democracia saudável, tais como a capacidade de raciocinar adequadamente sobre temas políticos, reconhecer a igualdade de direitos dos cidadãos, compreender a complexidade das questões humanas, julgar criticamente os líderes políticos, pensar no bem comum, entre outras. Essas capacidades, destacadas por Nussbaum, são fundamentais para a construção e manutenção de uma sociedade democrática, e sua negligência em favor de prioridades puramente econômicas pode minar gravemente a saúde da democracia.

Diante desse cenário, surge uma pergunta norteadora: é possível que a preservação das humanidades e a busca pelo sucesso financeiro não sejam reciprocamente excludentes no cenário da formação humana? Esse problema nos convida a refletir sobre o desafio de equilibrar as demandas produtivas da sociedade moderna com a importância das humanidades na sustentação da democracia. Martha Nussbaum, oferece uma análise contundente da marginalização das disciplinas humanísticas na educação moderna. Ela argumenta que o foco excessivo em indicadores econômicos e habilidades técnicas prejudica a formação integral dos indivíduos e enfraquece as bases da democracia. Para Nussbaum, as humanidades são essenciais para o desenvolvimento das capacidades críticas e empáticas dos cidadãos, indispensáveis para a participação ativa e informada em uma sociedade democrática.

A perspectiva de Nussbaum é complementada pelas críticas de István Mészáros, que em *A Educação para Além do Capital* analisa as limitações estruturais do sistema educacional capitalista. Mészáros argumenta que a educação, ao ser inserida no contexto de um sistema econômico capitalista, acaba por reproduzir e perpetuar as desigualdades sociais inerentes a esse sistema. Ele destaca que a crise estrutural do capital não se limita às flutuações econômicas, mas se manifesta em uma crise mais ampla que abarca as esferas sociais e culturais. Essa crise impacta diretamente a forma como a educação é concebida e implementada, limitando sua capacidade de promover uma verdadeira emancipação humana. A transformação radical na educação, proposta por Mészáros, envolve a criação de um sistema educativo que transcenda as barreiras impostas pelo capital, promovendo uma pedagogia crítica e emancipatória.

Ademais, Ricardo Antunes, em sua análise sobre a precarização do trabalho, fornece uma visão crítica que pode ser aplicada ao campo educacional. Antunes argumenta que a reestruturação produtiva do capital e a expansão das formas de trabalho precarizado são expressões da lógica capitalista que visa maximizar a acumulação de valor. Essa lógica, ao ser aplicada à educação, resulta na mercantilização do conhecimento e na redução da educação a um mero instrumento para atender às demandas do mercado. Essa abordagem não apenas precariza o trabalho, mas também a própria formação humana, ao relegar o desenvolvimento crítico e reflexivo a um segundo plano. Assim, a educação, sob a influência do neoliberalismo, corre o risco de se tornar uma ferramenta de perpetuação das desigualdades sociais e da alienação dos indivíduos.

Nussbaum enfatiza que a capacidade de imaginar a experiência do outro e de refletir criticamente sobre diversas perspectivas culturais e sociais é crucial para a saúde de uma democracia. Ela defende que as artes e as humanidades cultivam essas capacidades, formando indivíduos capazes de compreender e respeitar a diversidade de pontos de vista. A abordagem de Mészáros sobre a autogestão e a participação democrática pode ser vista como uma extensão prática das ideias de Nussbaum. Enquanto Nussbaum defende que as artes e humanidades são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, Mészáros propõe que essas habilidades sejam aplicadas na gestão democrática e autônoma das comunidades. Essa sinergia entre teoria e prática reforça a importância de uma educação que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que também capacite os indivíduos a serem agentes ativos na transformação social.

Será que a integração das humanidades nos currículos escolares pode realmente combater a alienação dos indivíduos e promover uma sociedade mais crítica e reflexiva? E de que maneira as políticas públicas podem ser estruturadas para garantir que todos tenham acesso a uma educação humanística de qualidade? Esses questionamentos emergem da análise das obras de Nussbaum e Mészáros e exigem respostas urgentes. Através de uma educação que valorize as artes e as humanidades, é possível formar cidadãos mais empáticos e conscientes de seu papel na sociedade. Para isso, é essencial que as políticas públicas promovam a inclusão dessas disciplinas de forma equitativa, assegurando recursos e apoio necessário para que todos os estudantes possam se beneficiar de uma educação rica e diversificada.

Ao considerar as perspectivas de Nussbaum e Mészáros, fica claro que uma educação que privilegie as humanidades e promova a emancipação humana não é apenas desejável, mas necessária para a sobrevivência e a saúde das democracias modernas. As artes e as humanidades, longe de serem

luxos dispensáveis, são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e empáticos, capazes de navegar e responder aos complexos desafios sociais e políticos do mundo contemporâneo. Assim, um sistema educativo que valorize e integre essas disciplinas é essencial para a criação de uma sociedade mais equilibrada e equitativa, capaz de resistir às pressões do capitalismo neoliberal e de promover um desenvolvimento verdadeiramente humano.

Dessa forma, é imperativo que as políticas educacionais contemplem essa visão integrada, promovendo currículos que incluam as humanidades e incentivem a participação ativa dos estudantes na vida comunitária e política. Isso requer uma mudança de paradigma, onde a educação deixe de ser vista como um meio para o fim econômico e passe a ser reconhecida como um direito fundamental e um bem público essencial para a democracia. Investir em uma educação que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a empatia é investir no futuro da sociedade, assegurando que as próximas gerações estejam preparadas para enfrentar os desafios globais com responsabilidade e inovação. Somente assim poderemos garantir que a educação cumpra seu papel de formar cidadãos completos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e próspera.

Palavras-chave: humanidades, capacidade humana, arte, democracia, Martha Nussbaum

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

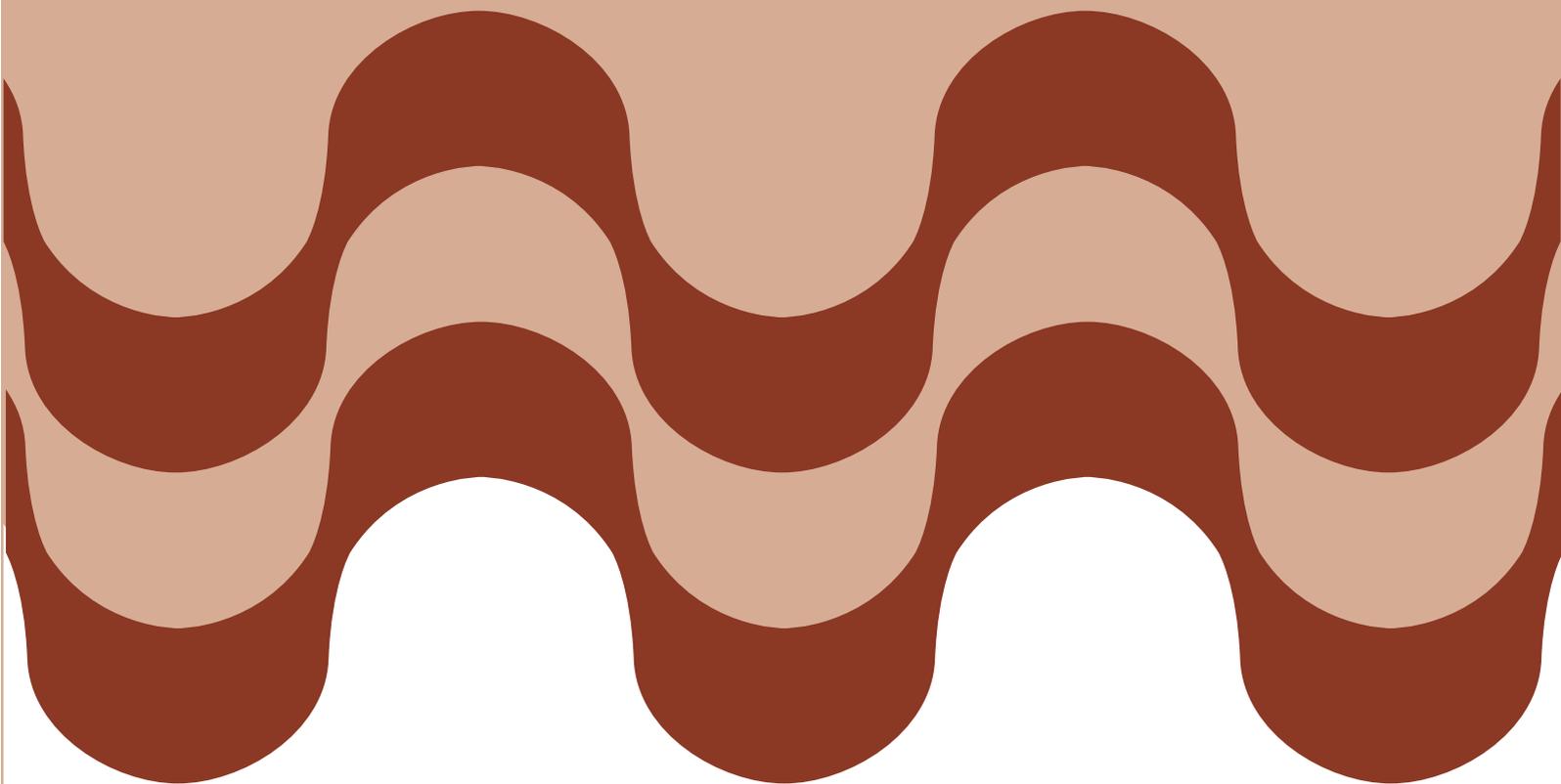
MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

eixo temático [4]

O espaço político da Filosofia da Educação

A Filosofia da educação passou, em poucas décadas, de presença obrigatória nos rol de disciplinas dos currículos dos cursos de Licenciatura a um uso bastante disperso, por vezes incluída em disciplinas de diferentes especificidades, nem sempre guardando o título original. Isso, de certa forma, corresponderia à própria vocação da Filosofia, de fazer-se prática de reflexão inserida no cotidiano das atividades humanas e especialmente naquelas que dizem respeito à formação humana. Contudo, se essa forma de convocação da subárea tem a virtude de romper com o formalismo que frequentemente inibia sua contribuição, deve-se temer que a dispersão favoreça, em alguns casos, o aligeiramento da reflexão e a perda de rigor teórico-conceitual. Some-se ainda o antológico descaso com que as disciplinas das chamadas Humanidades são objeto, em uma sociedade cada vez mais voltada para a rapidez, para a “produtividade”, para o “empreendedorismo”, para o individualismo. A Filosofia da educação encontra-se, no que tange às políticas públicas, aos órgãos financiadores e até mesmo no seio da área da Educação, relegada a um lugar que não condiz com sua importância.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DAS PERGUNTAS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO DAS CRIANÇAS

Carolina Brasil Rehfeld

Universidade Federal de São João del-Rei

Giovana Scareli

Universidade Federal de São João del-Rei

O contexto educacional atual tem valorizado os conteúdos de cunho intelectual em detrimento dos aprendizados corporais, sociais, e culturais fundamentais ao desenvolvimento humano e que também são apresentados como competências pela Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) e pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). O que vemos, é que Lipman (1990), Freire (1995), Faundez (1995) e Kohan (2007) têm em suas trajetórias a reflexão acerca do desenvolvimento do pensamento crítico e da importância da participação dos educandos no processo de ensino e de aprendizagem. Nos instiga compreender melhor qual o papel das perguntas na construção do pensamento investigativo e quais as possíveis implicações na qualidade da relação educativa quando a prática de fazer e escutá-las é presente. O ponto de partida escolhido para a pesquisa são os fatores envolvidos na etapa escolar da Educação Infantil, visto que nela, a criança se mostra curiosa, investigativa, explora e busca conhecer como as coisas funcionam, tendo seu corpo e seu pensamento vivazes e questionadores. De acordo com Kamii (2003), a partir da teoria Piagetiana do desenvolvimento infantil, é durante a Educação Infantil que a criança começa a estruturar o pensamento e, também, as perguntas.

Desde tenra idade, as crianças investigam o mundo e as pessoas, explorando, natural e incansavelmente, cores, sons, texturas, cheiros, e testando limites e regras. O ambiente e as interações vivenciadas por elas servem de estímulo e fomento ao movimento investigativo que, aos poucos, vai se estruturando, também, no âmbito do pensamento. Quando preparamos o ambiente educativo e favorecemos as interações, possibilitamos às crianças experiências fundamentais ao seu desenvolvimento físico, psíquico, emocional e cognitivo. A criança que explora, interage, e vivencia o mundo através de sua ação, da concretude das relações e dos fenômenos, tem a possibilidade de desenvolver a autopercepção, a autoconfiança, a sensação de pertencimento e conseqüentemente, a responsabilidade diante vida. Essa é a estrutura fundamental à formação do sujeito cidadão.

Quando tratamos de crianças que estão na idade da Educação Infantil, é imprescindível lembrar que estão em fase de apropriação da linguagem oral, ou seja, é comum ainda não conseguirem se comunicar claramente por essa via. Sendo assim, Freire e Faundez (2011) vêm observar que a linguagem humana, antes de ser oral, é gestual, e por essa razão, se não criarmos as condições para que essas e outras linguagens se desenvolvam, poderá haver conseqüências negativas na educação de crianças e jovens. Faz-se necessário desenvolver a escuta e o olhar sensíveis de adultos, neste caso, pensando os professores e professoras que estarão com essas crianças em espaços educativos, para que, de fato, possamos perceber todas as inquietações e perguntas que as crianças nos apresentam.

Pensando a Educação Infantil como uma fase do desenvolvimento onde são consolidados aprendizados estruturantes do sujeito, é preciso cuidar do que oferecemos às nossas crianças, inclusive, refletindo sobre a prática educativa orientada pelos documentos norteadores da educação em nosso país. Seria adequado ou condizente com a etapa da Educação Infantil que as crianças ficassem sentadas em carteiras, muitas vezes, enfileiradas, executando atividades de cunho intelectual, com escassas oportunidades de movimento e interação? O desenvolvimento do pensamento investigativo e filosófico das crianças é favorecido, se desconsideramos a importância das pesquisas feitas através do brincar, da socialização, e dos questionamentos que surgem nessas experiências?

Kamii (2003) fala sobre a fase pré-operacional ou simbólica, estabelecida por Piaget para a faixa etária dos 2 aos 7 anos, onde a criança, ainda egocentrada, parte das experiências concretas para chegar à abstração do pensamento. Seu corpo, além de principal ferramenta para comunicação, é a via de exploração e contato com a concretude das coisas. Ela quer explorar objetos, experimentar ângulos diferentes de visão, testar as reações dos colegas e dos adultos através de sua ação, conhecendo seu corpo e seus limites. Nesse cenário, as crianças fazem muitas perguntas, oral e gestualmente. É também dentro dessa etapa do desenvolvimento que está a popular fase dos “por quês”, iniciada por volta dos 4/5 anos. É a fase em que a criança começa a se apropriar da linguagem oral e dos símbolos de comunicação, tornando-se capaz de abstrair o mundo que a cerca. Esta autora também diz que, por estar egocêntrica, a criança construirá imagens mentais a partir de suas próprias vivências, enxergando-se sempre como ponto central. Sendo assim, podemos entender que a própria experiência é essencial ao aprendizado, e somente através dela, será possível o desenvolvimento do pensamento mais estruturado.

Diante das questões apresentadas acerca do desenvolvimento infantil, é importante refletirmos sobre a formação dos educadores e das práticas educativas que temos construído. Kohan (2007) fala sobre a importância de o educador passear pela estrangeiridade da criança e renunciar a sua verdade, colocando-se na relação educativa como constante aprendiz e reconhecendo-a como sujeito pensante. Nesse sentido, a relação educativa entre educador e educando é determinante ao processo de ensino e de aprendizagem. A partir dessas colocações, será que estamos preparados para escutar as perguntas das crianças na Educação Infantil? Como lidamos com essas perguntas? E quando a pergunta parte do educador, será que ele está pré-disposto a escutar seus educandos? Quando o professor pergunta algo, ele quer uma resposta rápida, pronta, memorizada ou seriam apenas perguntas retóricas? Essas questões são pontos de partida para uma reflexão acerca do espaço político da Filosofia da Educação desde a Educação Infantil. Neste caso, nosso foco de pesquisa está nas relações estabelecidas entre educador e educando, em momento de perguntas (e respostas), no ambiente escolar.

Buscamos, ainda, verificar se os documentos que regem as políticas para a Educação Infantil no Brasil apresentam alguma pista sobre a importância das perguntas das crianças e a postura do educador nas práticas educativas. Quais referências os documentos trazem para a construção de uma prática que valorize as perguntas das crianças, como uma expressão que deve ser valorizada desde a Educação Infantil, preservando e incentivando sua curiosidade e impulso investigativo?

Como amparo teórico para essa investigação, recorreremos aos trabalhos publicados sobre Filosofia para/com crianças, pensados por Lipman (1990) e Kohan (2005 e 2007), enquanto práticas que devem estar presentes na rotina escolar, e ao que dizem alguns teóricos do desenvolvimento infantil, tais como Kamii (2003), La Taille (1992) e Oliveira (1992). Pretendemos assim, contribuir com a formação de educadores, e incentivar práticas educativas que enxerguem a criança como sujeito pensante, favorecendo o processo de construção do conhecimento e do pensamento investigativo desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil, pensamento investigativo, escuta, perguntas e respostas.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: (novos) ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIPMAN, Mathew. **O pensar na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KAMII, Constance. **A teoria de Piaget e a Educação pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; Dantas, HELOYSA. **Piaget, Vigotsky, Wallon, teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

O DISCURSO FILOSÓFICO DIANTE DO IMPERATIVO DA FELICIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS FOUCAULTIANOS

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci
Universidade Estadual de Campinas

Não raro, em nosso país, o ensino de Filosofia se vê às voltas com a necessidade de justificar a sua importância formativa e a batalhar por seu direito de existir. Com a promulgação de uma série de documentos normativos, como a LDB de 1996, a Filosofia foi conquistando seu espaço na Educação Básica até o momento em que, no ano de 2008, conquistamos novamente o direito à sua obrigatoriedade. Sequer completamos dez anos dessa conquista, contudo, tivemos a revogação dessa obrigatoriedade com a aprovação da lei nº 13.415/2017 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM). Como explicar essas idas e vindas da disciplina de Filosofia, bem como esse constante desinteresse por seu ensino em nosso país? Os argumentos utilizados para a insensatez vivenciada na década de 2010 repetiam uma velha cantilena, ecoavam o mantra tecnicista presente nas discussões sobre os sentidos da educação brasileira desde pelo menos a ditadura militar, qual seja: visando atender as novas demandas formativas do mercado, urge reformar a Educação Básica, mormente o Ensino Médio, retirando disciplinas desinteressantes e, em tese, pouco úteis. Tal qual outras tantas disciplinas, como a Sociologia e as Artes, nesse novo ímpeto reformista vivenciado em 2010, a Filosofia deveria ceder espaço aos ditos itinerários formativos, em tese mais condizentes com a formação neoliberal socialmente almejada. Além disso, o expurgo dessas disciplinas dos currículos escolares, apregoaram seus detratores, permitiria ainda frear a evasão escolar, uma vez que, privado desses conteúdos programáticos anacrônicos, o ensino voltaria a soar interessante. Após inúmeras lutas contra essa desfaçatez, conquistamos a revogação parcial da lei nº 13.415/2017 e retornamos com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Embora não falem motivos para comemoração, deparamos agora com inúmeras medidas implementadas por governos estaduais aqui e acolá visando reduzir a carga horária dessa disciplina em suas escolas. As justificativas para essa redução não se distinguem daquelas ofertadas quando das discussões em torno do Novo Ensino Médio ou mesmo aquelas da época de nossa ditadura militar. Parece-nos que, embora garantido seu direito à existência, ainda necessitamos problematizar certo senso comum que acabou por atrelar a Filosofia a um certo conjunto de saberes desinteressantes e, no limite último, inúteis.

Paradoxalmente, enquanto a Filosofia ofertada nas escolas luta por seu direito de existir, percebemos um adensamento na circulação de produtos midiáticos que, de uma forma ou outra, flertam com discussões filosóficas diversas. Atualmente, dentro das inúmeras redes sociais disponíveis, pululam vídeos e textos que, valendo-se de um conteúdo filosófico simplificado, discutem aspectos da contemporaneidade ou mesmo divulgam receitas para uma vida mais benfazeja. Podemos pensar que esse modo de colocar a Filosofia à serviço do tempo presente, traçando um diagnóstico daquilo que nos tornamos ou promovendo uma espécie de terapêutica, procurar apenas recuperar o sentido maior da atividade filosófica tal qual erigido pela modernidade (FOUCAULT, 2023), qual seja, a problematização daquilo que somos e pensamos, mas nos parece peremptório uma tal análise. A popularização da Filosofia em nossa sociedade, preferimos apostar seguindo o prognóstico

lançado por Mark Fischer (2020), segue pareada com o empobrecimento do espaço de experiência contemporâneo e, nesse sentido, surge visando ofertar um bálsamo para lidar com as angústias de sociedade neoliberal, ou seja, surge como mais um produto voltado para o apaziguamento do adoecimento existencial produzido pelo neoliberalismo. Enredados nas dinâmicas das redes sociais e dos algoritmos, nossos gostos e hábitos padecem de uma massificação sem precedentes e, como resultado, enfrentamos uma deterioração dos nossos modos de existência e de nossa capacidade em conceber outros mundos possíveis. Vivemos as possibilidades existenciais permitidas pelos algoritmos, responsáveis por dizer o que devemos assistir, quais músicas devemos consumir, quais causas devemos nos engajar, quais textos convém ler, em suma, no que devemos acreditar para viver uma vida mais feliz e plena. Fischer (2020) denominou esse período como aquele no qual vigora um hedonismo depressivo, uma condição de letargia que nos faz buscar apenas sensações de prazer e nada mais. Nessa sociedade, estamos sempre em busca de uma novidade, algo inédito capaz de nos conferir alguma espécie de prazer, e nada parece ser capaz de suprir essa demanda a contento, por isso vivemos em um eterno estado de espera, aguardando a próxima novidade capaz de gerar alguma espécie de alívio ou alegria, ainda que por um átimo.

Sem dúvida, ao ser transmutada em mercadoria, a Filosofia adquire uma nova roupagem, em tese mais atrativa e interessante do que aquela ofertada nas escolas, soando, cada vez mais, como um bálsamo capaz de retirar os indivíduos do imobilismo no qual foram lançados pelas novas dinâmicas sociais. Os conteúdos filosóficos, nesse diapasão, não devem se prestar para produzir uma reflexão ou um diagnóstico de nosso próprio tempo, mas servem para uma adequação à certas maneiras de se portar formatadas com antecedência pela lógica neoliberal. Nesse sentido, seguindo o lastro analítico aberto por Michel Foucault (2008), esse discurso filosófico midiaticizado atua como uma das facetas da governamentalidade neoliberal, atuando em prol da formatação de condutas adequadas àquelas esperadas por um consumidor padrão. Para otimizar seu efeito, acreditamos, convém restringir a circulação e o acesso a qualquer espécie de conteúdo ou saber voltado para a promoção de reflexões sobre o estado de coisas atuais e, por esse motivo, desde meados da década passada assistimos ao recrudescimento dos ataques às disciplinas de caráter mais reflexivo, dentre elas a Filosofia. Esse ensaio visa problematizar o cenário acima delineado, apresentando uma reflexão sobre o desprestígio contemporâneo da Filosofia em seu formato escolar, muito atrelado às novas dinâmicas neoliberais e seu impacto para a educação escolarizada, e buscando pensar as potências emancipadoras de certos exercícios filosóficos que tornariam essa disciplina algo no mínimo perigoso.

Paratanto, optamos por seguir o seguinte percurso de pensamento. Em primeiro lugar, experimentaremos apresentar algumas discussões contemporâneas sobre a lógica neoliberal, responsável por instigar o discurso que compreende a Filosofia em sua forma escolar como um saber desinteressante e inútil. Na sequência, a partir de certas discussões foucaultianas, rascunharemos alguns apontamentos sobre o caráter tensionador e desconfortante dos exercícios filosóficos, exercícios extemporâneos sempre a favor de um tempo por vir, pouco coadunados com as demandas práticas da atualidade e, por esse motivo, definida como algo perigoso para os poderes estabelecidos. Esse ensaio, que não se pretende exaustivo, não procurará trazer qualquer solução, antes chamar a atenção para um aspecto ainda pouco explorado pela literatura em torno do tema, qual seja: a insistência sobre o caráter desinteressante do exercício filosófico como uma forma de dizimar o seu eventual perigo. Acreditamos que uma série de diagnósticos contemporâneos, como aquele traçado por Fischer (2020), possibilitam-nos apreender a origem desse discurso e o modo como ele opera para o empobrecimento da experiência filosófica em nossa contemporaneidade. Em nossa compreensão, ainda, parece que há tempos a Filosofia, em seu formato escolar ao menos, afastou-se de sua mais importante missão, a problematização dos nossos modos de agir e pensar, cedendo espaço para um ensino cada vez mais burocratizado, conteudístico. Essa mudança surge em resposta às pressões externas cada vez mais presentes no universo escolar, modulado o ensino a fim de atender parâmetros avaliativos externos ou algo que o valha. Atendendo demandas previamente formatadas, coube à Filosofia se adaptar, concentrando esforços na transmissão dos conteúdos privilegiados por uma gama de avaliações exteriores e deixando de lado o seu caráter disruptivo, interessado não

tanto em transmitir conteúdos previamente formatados, mas em promover uma reflexão capaz de abrir novas perspectivas a partir de um questionamento incessante sobre aquilo que somos.

Palavras-chave: Michel Foucault, discurso filosófico, ensino de filosofia, hedonismo depressivo, imperativo da felicidade.

Referências Bibliográficas

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

FISCHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREITAS, Donna. **The Happiness Effect: how social media is driving a generation to appear perfect at any cost**. Ohio: Oxford University Press, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Le Discours Philosophique**. Paris: Gallimard, 2023.

FOUCAULT, Michel. **O Que é a Crítica?** Lisboa: Rés Editora, 2021.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: NARRATIVAS DE DISCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Daniely de Oliveira Lorenzon Pereira
Universidade Federal do Espírito Santo

Francielly Jacentink da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

O objetivo desta pesquisa é compreender como as políticas e práticas neoliberais atravessam os modos de subjetivação de discentes do ensino médio de uma instituição pública localizada no norte do estado do Espírito Santo, bem como, captar a percepção que possuem sobre se e como a competição e individualismo se manifestam nas relações interpessoais, nas dinâmicas de poder e nas experiências educacionais.

O neoliberalismo tem sido uma força dominante na política e economia global, influenciando esferas da vida social e privada, incluindo a educação. Biesta (2013) destaca que a linguagem da educação perde espaço como questão humana, para assumir uma linguagem de aprendizagem. As discussões que sustentam a mudança na educação estão, cada vez mais, voltadas para uma necessidade mercadológica e a educação assume um lugar de transação econômica, que reduz o papel do aprendiz e do professor na relação educacional. Safatle, Júnior e Dunker (2020) argumentam que o neoliberalismo não apenas molda as estruturas econômicas e sociais, mas também influencia profundamente a subjetividade e o bem-estar psicológico dos indivíduos.

Em contraponto às práticas neoliberais, utilizaremos como referencial teórico os trabalhos de Arendt (2000), Foucault (2008), e Masschelein e Simons (2014). Esses autores defendem que uma das responsabilidades fundamentais da educação é proporcionar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo. Para alcançar esse objetivo, é essencial que educadores e instituições de ensino se interessem genuinamente pelos pensamentos e sentimentos dos estudantes, permitindo que eles respondam de maneiras únicas e autênticas.

Como substrato investigativo, consideramos o caráter constitutivo da pesquisa exploratória e qualitativa das considerações das subjetividades e singularidades dos sujeitos, utilizando entrevista semiestruturada com quatro discentes do ensino médio da escola selecionada; os nomes utilizados para diferenciar cada participante são fictícios e foram escolhidos de maneira aleatória. No que toca à análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo com a construção de categorias de sentidos não apriorísticos, organizados segundo temas e sujeitos, colocando em ênfase que os/as participantes falaram de si e por si mesmos. Os conteúdos analisados constituíram em três categorias, a saber: i) novos inícios; ii) momentos comuns e iii) governamentalidade neoliberal em sua relação com o sujeito do conhecimento.

No que toca à governamentalidade neoliberal, ou seja, como o poder pensa e faz pensar-fazer, constituindo um ethos que está diretamente ligado à relação do sujeito consigo mesmo, a investigação aponta que os/as estudantes entrevistados demonstram se sentirem desconfortáveis quanto à aquisição de notas e desempenho, numa constante comparação com seus/as colegas, conforme apresentado na fala de Suelly: *“Eu vou falar o que eu percebo em mim e nos meus colegas. Dá bastante ansiedade, assim, você sempre faz o máximo para tentar ser melhor que outra pessoa.*

Não necessariamente melhor pra mim, melhorar porque eu tenho que me superar, mas sim porque eu tenho que ser melhor do que fulano. Então eu acho que dá bastante ansiedade e desconforto.”

Conforme Foucault (2008), o sujeito imbuído na lógica de mercado pensa ser um empresário de si mesmo (característica da governamentalidade neoliberal), estando sob sua responsabilidade a administração de seu capital do qual, supostamente, decorrerão rendas. A relação dos/as estudantes com seu desempenho pode ser pensada sob esse prisma, uma vez que eles/as trazem a responsabilidade para si mesmos/as quando se frustram, como indicado nas falas de Suelly: *“no meu caso, eu acho que é uma questão mais de autocobrança mesmo.”* e Fernando: *“Pelo menos comigo a pressão é... eu me autocobrando, óbvio que tem outras outros fatores que influenciam essa cobrança, mas acredito que pra mim é eu me cobrando mesmo essa é a maior pressão [...] A nossa preocupação é com o Enem. Então, talvez a pressão não seja voltada para a escola em si, mas sim pro Enem [...]”*

Nestas falas, identificamos como a lógica neoliberal tem uma influência perceptível na vida estudantil, principalmente nos aspectos relacionados à finalização do ensino médio, ligados à pressão que as/os estudantes sentem sobre o resultado do seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Safatle, Júnior e Dunker (2020) destacam que o neoliberalismo promove a ideia de que o sucesso acadêmico e profissional depende unicamente do esforço individual e da capacidade de competir. Trazendo para o contexto do ENEM, isso se traduz em uma intensa pressão para obter altas pontuações, pois o exame é visto como uma competição onde apenas os que irão melhor na prova terão acesso às universidades e, conseqüentemente, às melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Biesta (2013) destaca que a linguagem da educação vem perdendo espaço nas últimas décadas, porque as discussões em torno das mudanças estão cada vez mais ligadas a uma lógica mercadológica. Com isso, existe a necessidade de reinventar uma linguagem para a educação que responda ao que estamos vivendo hoje, mais ligada à realidade e que responda aos desafios teóricos e práticos vivenciados na educação. Esta é para além da aquisição de conhecimento e habilidades, envolve uma relação ética e política entre educador e educando.

Desde sua gênese, a escola vem sofrendo fortes críticas por parte de seus “reformadores”. Uma das coisas que faz a escola ser escola é colocar todos/as sujeitos que ocupam seu espaço-forma num tempo comum. A isso, Masschelein e Simons (2014) chamam suspensão, quando o grupo presente numa sala de aula ou evento estudantil, por exemplo, toma unidade e são reunidos, postos entre parênteses, para viver um tempo de aprendizagem, descobertas, tendo acesso ao que pode estar sob domínio de poucos/as, ou seja, profanando saberes. A fala de Hanna representa esse aspecto: *“Mas assim, a minha convivência na escola foi, pra mim, uma das coisas mais maravilhosas, porque a gente sempre teve a briga dos meus pais, então eu sempre gostava de ir pra escola porque eu sempre fugia disso. E pra mim era... o melhor lugar pra estar.”* Suelly, também, traz em sua fala algo nesse sentido: *“[...] a escola tem programas que os alunos, tipo, fora da escola, por exemplo, a minha turma, a gente já viajou, a gente fez um acampamento uma vez, eu acredito que isso estimule a cooperação entre os alunos.”*

De acordo com Arendt (2000), a essência da educação é a natalidade, ou seja, não só o nascer biológico, mas o fato de que pessoas vêm ao mundo e podem empreender algo novo nele. Para isso, os/as adultos/as devem responsabilizar-se frente aos/as mais novos/as. À educação, portanto, cabe a tarefa de inserir os/as jovens no mundo, fazendo uma ponte entre o privado (família) e público, possibilitando que eles/as criem novos inícios, conforme elucidado nas falas dos/as estudantes, Fernando *“Então, eu sempre fui incentivado a estudar, então eu vejo a escola como... um modo de eu mudar de vida, comparado àquilo que a minha família vive atualmente.”* e Gabriel, ao comparar a sua experiência na escola atual com a da escola anterior, reflete: *“[...] parece que dá mais liberdade pro aluno fazer... Em tudo, tanto na sua vivência, no dia a dia, tanto quando você vai por questões escolares, de trabalho, de prova, em tudo.”* Biesta (2013) indica que embora as instituições de ensino sejam importantes, não é apenas sua existência que garante o espaço de liberdade, mas sim o compromisso constante em agir para que a liberdade possa aparecer. Ele destaca também que na educação, assim como na política, é essencial manter um espaço onde a liberdade e novos inícios possam surgir, destacando que a educação deve

promover a pluralidade e a interação, pois é através do nosso envolvimento com o aprendiz e com os outros que nos tornamos alguém.

A conclusão deste estudo revela como as políticas e práticas neoliberais influenciam a subjetividade e o bem-estar psicológico dos estudantes do ensino médio, enfatizando uma lógica de mercado que promove a competição e o individualismo. Os dados mostram que os estudantes sentem uma pressão constante para se superarem e obterem melhores resultados, muitas vezes em detrimento de sua saúde mental. Este ambiente competitivo, centrado no desempenho acadêmico, distancia-se dos princípios educacionais mais humanos, plurais e éticos, destacando a necessidade de repensarmos nossas práticas educacionais, incluindo nelas ações que valorizem a cooperação, o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando novos inícios.

Palavras-chaves: neoliberalismo, subjetivação, suspensão, novos inícios.

Referências Bibliográficas

ARENDR, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

O CIDADÃO A SERVIÇO DO CAPITAL: OS DILEMAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ERA DO CAPITALISMO DA VIGILÂNCIA DE SHOSHANA ZUBOFF

Pedro Wilson Nogueira Porto
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Grande parte dos documentos oficiais que tratam do Ensino Médio costuma iniciar com uma expressão cujo objetivo é sempre o mesmo: “proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício constante da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 1). Essa expressão aparece até mesmo nos momentos de autoritarismo, quando o Ensino de Filosofia foi excluído, conforme a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Naquele período, a educação era direcionada para a formação de trabalhadores preparados para o mercado, exigindo, conforme a ideologia oficial, uma formação técnica. “Algumas disciplinas desapareceram, como a de filosofia, e outras foram aglutinadas. Por sua vez, a inclusão de Moral e Cívica no primeiro nível e de Organização Social e Política no segundo exerceu a clara intenção de doutrinação político” (SILVA, 2019). A Filosofia foi definitivamente afastada dos currículos de escolas públicas, “por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país” (MENDES, 2008, p. 72). Era o período do Governo Civil-Militar Brasileiro, quando o Brasil era governado por membros das forças militares brasileiras que, a partir de 1964, procuravam legitimar seu poder político implementando vários Atos Institucionais.

A partir da década de 1980, iniciou-se um processo de mudança na ordem estabelecida. Na educação, movimentos operários, trabalhadores em geral, estudantes e outros movimentos da sociedade civil começaram a levantar questões sobre a necessidade de uma educação que desenvolvesse a criticidade dos indivíduos (LIMA, 2005). Assim, o Ensino de Filosofia voltou a ser incluído nos currículos escolares. A sociedade estava em processo de mudança, o que trouxe a necessidade de novas práticas de ensino, refletidas nos debates durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciados em 1988.

Com a promulgação da Lei nº 9394/96, o sistema educacional brasileiro passou por uma significativa reestruturação, orientada para uma abordagem de natureza privatista, enfatizando o desenvolvimento de capacidades e competências individuais essenciais para se destacar no mercado educacional e no mercado de trabalho. Esse enfoque resultou em um grande crescimento e expansão do ensino, especialmente no âmbito privado.

O governo brasileiro, adotando uma abordagem neoliberal, reconheceu a deficiência educacional como um dos fatores cruciais para o atraso econômico do país em relação às principais potências mundiais. Embora a lei de 1998 destacasse a preparação de trabalhadores adequados para o mercado, os resultados dessa educação, que prioriza a transmissão de informações e a reprodução do conhecimento, ainda que mencione a formação cidadã, são insuficientes. Nesse contexto, a educação é condicionada e controlada para atender às demandas do mercado, deixando pouco espaço para reflexões que poderiam conduzir a um processo de esclarecimento extremamente relevante para os educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborados em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foram concebidos para orientar a organização curricular nas escolas, fornecendo diretrizes para o ensino nas diferentes áreas do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Embora esses parâmetros não tenham caráter normativo, o PCNEM pode adquirir um caráter impositivo em determinados contextos, dependendo da conjuntura política em relação ao Ministério da Educação (MEC).

De acordo com a LDB e os PCNEM, cabe à disciplina de Filosofia contribuir para a formação dos indivíduos, facilitando o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, a Filosofia é apresentada como um tema transversal e seu ensino está voltado para discussões que frequentemente abordam questões éticas, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

Até aquele momento, havia uma falta de direcionamento substancial em relação aos estudos mais aprofundados que poderiam ser realizados pelos alunos do Ensino Médio na disciplina de Filosofia. A orientação estava limitada a alguns apontamentos sobre o estudo da Ética. Sem uma regulamentação abrangente estabelecendo a divisão curricular, cada instituição de ensino decidia de forma independente como abordar a disciplina. Isso poderia reduzir o valor da Filosofia na sociedade apenas à sua pertinência para o ensino e o conhecimento ético, negligenciando seu vasto conjunto teórico, fundamental e de grande importância para um estudo abrangente.

Pode-se argumentar que, ao existir um documento oficializando o ensino de Filosofia sem regulamentar sua prática, escolas, estados e municípios permanecem desiguais quanto à implementação dessa educação. Isso resulta em práticas de ensino aleatórias e falta de uniformidade, variando de estado para estado. Como consequência, muitas vezes, o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos ao término do processo educacional é insuficiente, resultando em um ensino insatisfatório.

Consequentemente, havia uma necessidade premente de criar um documento que oficializasse a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia tanto no âmbito do Ensino Privado quanto no Público. Esse documento foi concebido oficialmente em 15 de novembro de 2005, quando o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC foi protocolado junto ao Conselho Nacional de Educação. Esse documento, denominado “Diretrizes Curriculares das Disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio,” foi aprovado em 7 de julho de 2006. A partir desse momento, a disciplina de Filosofia assumiu uma posição de maior destaque no currículo do Ensino Médio.

As instituições de ensino e os educadores frequentemente adotam uma abordagem desordenada em relação ao ensino da Filosofia. Em muitos casos, o ensino se restringe à história da Filosofia. Muitos dos temas que poderiam ser incorporados ao currículo pelos professores encontram um lugar mais adequado nos “Itinerários Formativos”, dependendo das escolhas individuais dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes, muitas vezes feitas sem uma reflexão substancial sobre seu propósito ou significado.

O ensino da Filosofia tem enfrentado desafios significativos ao longo dos anos, refletindo não apenas na sua organização curricular, mas também na abordagem adotada no Ensino Médio. Os alunos nessa etapa da educação são cada vez mais expostos a um ensino tecnicista, fortemente influenciado pelos interesses e exigências do mercado global”. Esta realidade conduz a uma busca incessante por métodos que visam minimizar custos e acelerar processos, muitas vezes negligenciando a verdadeira essência do ensino-aprendizagem. Vivemos em uma época em que a padronização do produto é predominante, frequentemente alinhada com os imperativos do sistema capitalista, que atualmente adota características dinâmicas e exerce um controle cada vez mais amplo sobre uma população em expansão.

Este estudo analisa os dilemas enfrentados pelo ensino de Filosofia à luz da teoria de Shoshana Zuboff sobre a “Era do Capitalismo da Vigilância”. A ascensão desta nova modalidade de capitalismo, onde a busca por cliques e compartilhamentos é incessante, torna-se cada vez mais evidente. A autora argumenta que vivemos em uma época em que as empresas buscam incessantemente

extrair dados dos indivíduos, transformando cada aspecto de nossas vidas em uma fonte de lucro e controle. Neste contexto, a educação não escapa à lógica do capital, sendo moldada pelas demandas de um mercado voltado para a maximização de dados e a minimização de custos.

Diante desse cenário, surge a questão fundamental: o que podemos esperar de uma formação cidadã em um contexto marcado pelo controle e vigilância constantes? Este trabalho analisa os desafios enfrentados pelo ensino da Filosofia na contemporaneidade, especialmente no contexto do Ensino Médio, e reflete sobre as implicações desses desafios para a formação cidadã dos alunos. Investiga-se como a predominância de um modelo educacional voltado para as demandas do mercado e a crescente influência do sistema capitalista afetam o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva nos estudantes. Além disso, explora-se a relação entre o Capitalismo de Vigilância e as práticas educacionais, considerando como a constante busca por dados e informações influencia não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a própria construção da identidade e do pensamento autônomo. Por fim, discutem-se possíveis estratégias e abordagens pedagógicas que visam promover uma formação cidadã mais consciente e engajada, capaz de resistir aos mecanismos de controle e manipulação presentes na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: ensino médio. sistema capitalista. filosofia política.

Referências Bibliográficas

BERTÉN, André. **Filosofia política**/A. Berten; [tradução Márcio Anatole de Souza Romeiro]. São Paulo: Paulus, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

SILVA, Emanuel Isaque Cordeiro da. **Breve Histórico do Ensino de Filosofia no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/DASBHD.pdf>. Acesso em: 01/07/2024.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PENSAR A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO CRISE E COMO PRÁTICA

Eduardo Pereira Batista
Universidade de São Paulo

Nesse trabalho, pretendo pensar, a partir do projeto filosófico arendtiano, a filosofia da educação como crise e como prática. Por um lado, pensar a filosofia da educação como crise nos permite pensar a ruptura com a tradição como possibilidade de vasculhar os vastos domínios do passado (Arendt, 2013). Para Arendt (2013), a ruptura com a tradição não significa romper com o passado, mas antes possibilita novos modos de relação com os fragmentos do passado. A tradição é pensada por Arendt como um fio que conduz e orienta os seres humanos de geração em geração. Com o advento da era moderna, segundo Arendt (2015; 2013), a crise na educação, que é uma crise de natureza e origem políticas, ganha visibilidade à medida que perdemos as respostas para aquilo que antes sequer era uma pergunta. É como se, sob o signo da dúvida, tivéssemos de responder a cada geração como educar os recém-chegados no mundo, ao passo que essa pergunta sequer era colocada por nossos antepassados. Se na prática educativa, a crise na educação possibilita novos modos de relação com o passado, na pesquisa educacional a crise coloca novos desafios que exigirão dos/as pesquisadores/as um diálogo crítico com os fragmentos do passado.

No diagnóstico das pesquisas educacionais no Brasil realizado por Bernadete Gatti (2012), a fragilidade teórica e a frouxidão conceitual aparecem como os dois desafios a ser superados por pesquisadores/as que constroem suas pesquisas no movimento histórico das intencionalidades nos estudos e nas investigações concretamente produzidas. Cláudio Bosco e Eldon Mühl (2021), admitindo a validade desse diagnóstico quase uma década depois, afirmam que, ao negligenciar as contribuições da filosofia da educação para o campo das pesquisas educacionais, os desafios apontados pela autora permanecem incólumes, se o/a pesquisador/a não estiver ancorado no diálogo crítico com a tradição, ou ainda, se quisermos pensar a partir do projeto filosófico arendtiano, no diálogo crítico com os fragmentos do passado.

Por outro lado, pensar a filosofia da educação como prática exige de quem assume a responsabilidade pelo cuidado e pela educação dos/as recém-chegados/as no mundo o exercício de nossa faculdade de julgar e agir (Arendt, 2013). Isso significa que não basta apenas conhecer um conjunto de teorias pedagógicas e leis morais e saber como aplicá-las em cada caso particular, pois será preciso também julgar e agir diante de casos particulares para os quais não temos parâmetros senão a própria capacidade humana de reflexão e discernimento. Ou seja, na prática educativa, a linha que separa os juízos determinantes dos juízos reflexionantes é mais tênue que a leitura arendtiana da filosofia política de Kant nos faz crer (Segatto, 2020). Podemos afirmar, conforme as análises de Antonio Segatto (2020), que o como agir que nos é fornecido pela universalidade das teorias pedagógicas e dos juízos morais não nos diz o que fazer na singularidade da cena pedagógica, de modo que só é possível partir de uma ação específica para refletir e determinar nosso modo de agir. Em outras palavras, os juízos determinantes e os juízos reflexionantes, embora sejam distintos, operam articuladamente na cena educativa.

Na educação infantil, há situações que, apesar de ocorrerem com certa frequência, são muitas vezes desconcertantes a quem precisa agir diante delas. Na posição de espectador, um/a professor/a que vê uma criança beijando outra, ou uma criança xingando ou falando palavrões para alguém, pode subsumir um desses casos particulares à universalidade da imitação. É como se a criança que faz algo desconcertante aos olhos do adulto não fosse o sujeito da ação, mas estivesse submetida à força da imitação que a faz agir de tal e tal modo. Quando isso ocorre, e frequentemente isso ocorre, o adulto age em dois tempos: 1) intervém para interromper e corrigir a ação da criança e 2) supõe que ela deve ter visto algo que não era apropriado a sua faixa etária. E aqui, como se vê, juízo determinante e o juízo reflexionante operam articuladamente. Deixando de lado a questão de o que é ou não desconcertante para o adulto que ocupa a posição de educador, o que nos interessa aqui é examinar o que está em jogo na recorrência dessa ideia que orienta a prática educativa de maneira irrefletida porque baseada na pressuposição da imitação universal das crianças. Ao agir em conformidade com essa ideia, o/a educador/a pressupõe que a criança imita tudo e, portanto, tudo o que ela faz ou fala se deve ao fato de ter visto ou ouvido em algum lugar. A tese de que imitamos tudo desde a mais tenra infância é sustentada pelo menos desde o século IV a.C. Em *Sobre a arte poética*, Aristóteles (1448b) sustenta a tese de que:

O ato de mimetizar é inato aos homens desde a mais tenra infância e nisso diferem dos outros animais porque é o mais mimético e por meio da mimesis adquire também os primeiros conhecimentos e também com o fato de se alegrarem com as mimetizações [de tudo].

Há dois problemas aqui: o primeiro decorre da tradução do termo grego, *μίμησις*, pelo termo latino, *imitatio*; e o segundo da regra de inferência que faz deslizar de uma tese verdadeira, uma conclusão falsa. De acordo com Luiz Costa Lima (2006), a concepção orgânica da mimesis aristotélica supõe a correspondência entre algo maior e algo menor, ao passo que a concepção latina de imitação supõe a subordinação de algo menor a algo maior. Daí o efeito desastroso da tradução latina, imitação, para o termo grego, mimesis. Segundo Lima (2006), na mimesis, o mimetizado é uma produção do mimetizante, ele seleciona aspectos da realidade e os reconfigura em face de um outro que, por não compartilhar necessariamente o mesmo quadro mimético de referências, pode sempre atribuir novos sentidos ao ato de mimetizar; na imitação, o imitante está subordinado ao imitado, ou seja, o modelo se impõe para quem o imita, determina seus modos de uso e valor, subordinando o imitante ao mesmo quadro de referências. À luz dessa distinção, podemos afirmar que a criança é mimética, e não imitadora; ela produz novas relações com o outro porque o mimetizado desloca seu sentido ao reconfigurar, no contexto da mimesis, seus usos e valores.

Ao conceber a criança como imitadora, o/a educador/a pode suspender seu juízo e agir como se a criança fosse apenas um corpo que sofre a ação de forças externas. É porque a criança viu ou ouviu algo que ela faz ou fala tal e tal coisa. O contexto da ação infantil desaparece e seus sentidos são subordinados, em regime de imitação, ao quadro de referências do adulto. O trabalho do/a educador/a se dá muito mais na direção de uma investigação imaginária sobre o lugar de origem e as fontes das forças externas do modelo imitado que agem sobre o imitante que na tentativa de compreender o ato desconcertante que se descortina diante de seus olhos. O tempo de compreender pressupõe assumir a posição de ignorante, de quem viu e não sabe tudo sobre o que viu. É preciso lidar com a indeterminação do visível para refletir e determinar a ação diante daquilo que nos desconcerta. Desse modo, é possível reconfigurar os modos do ser, do fazer e do dizer com as crianças. Tanto na reconfiguração da cena pedagógica na escola da infância, isto é, na relação direta entre adultos e crianças em instituições de educação infantil, quanto na superação dos desafios que concernem às pesquisas educacionais, pensar a filosofia da educação como crise e como prática permite pensar o impensado como a própria potência do ato educativo.

Palavras-chave: filosofia da educação, pesquisa educacional, crise, prática, cena pedagógica.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARISTOTELE. **Le tre etiche**. Trad. Adriana Fermani. Milano: Edizione Bompiani, 2008.
- ARISTÓTELES. **Sobre a arte poética**. Trad. Antônio Mattoso e Antônio Queirós Campos. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon. **Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional**. In: Educação e Filosofia, Uberlândia, v.34, n. 70, p. 251-277, jan./abr. 2020.
- GATTI, Bernadete. **A construção metodológica da pesquisa educacional: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.28, n.1, p. 13-34, jan./abr., 2012.
- LIMA, Luis. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- SEGATTO, Antonio. **A política nos limites do juízo meramente reflexionante: Arendt, leitora de Kant**. Cadernos de Ética e Filosofia Política, v.2, n. 37, p. 161-75, 2020.

DIMENSÕES TOTALITÁRIAS E DITATORIAIS DO ESTADO: NOTAS POLÍTICO-PSICANALÍTICAS SOBRE O BOLSONARISMO

Eduardo Pinto e Silva
Universidade Federal de São Carlos

Introdução: a dominação do Estado

No presente trabalho, procuramos apresentar uma leitura da obra do psicossociólogo francês, Eugène Enriquez (1990; 2007), com destaque às proposições contidas no capítulo “Poder e Estado Moderno”, do livro “Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social” (Enriquez, 1990, p.264-290). A tais contribuições acrescentamos, sempre quando pertinente, e ainda de que forma pontual, a referência a outros autores, tais como: Dardot e Laval (2016) e a compreensão do neoliberalismo como uma nova razão do mundo, produtora da subjetividade neoliberal; Mbembe e o conceito de necropolítica; Pavón-Cuéllar (2014) e sua análise dos elementos políticos do marxismo lacaniano. Nosso intuito é o de construir um conjunto de conceitos e preceitos analíticos das formas históricas de dominação do Estado moderno, ao nosso ver vistos como imprescindíveis, para uma análise crítica das ameaças à democracia e das respectivas reconfigurações dos vínculos sociais, particularmente daquelas ensejadas no contexto do bolsonarismo necrofascista.

A dominação do Estado moderno tem como base seis tipos de regime político: 1. Os Estados de democracia liberal; 2. Os Estados da democracia programada; 3. Os Estados despóticos; 4. Os Estados militaristas; 5. Os Estados ditatoriais; 6. Os Estados totalitários (Enriquez, 1990, p.264-279). “Das seis formas, os países desenvolvidos do tipo capitalista se aproximam mais particularmente das duas primeiras [“Liberal” e “Democracia Programada”], com a tendência constante de oscilarem às duas últimas” [“Ditatoriais” e “Totalitárias”] (Enriquez, 1990, p.287-288).

Ademais, os seis tipos de regime político - que impõem linguagens políticas que fazem “desaparecer” a *práxis* social - utilizam sistemas de crenças e “cristalizam o poder”, mantendo o “grupo-povo” em “regressão”, lançando mão de sete meios de controle, de uso disjuntivo ou acumulativo (Enriquez, 1990, p. 283-289): 1. O controle direto (físico), por meio da violência; 2. O controle organizacional, pela máquina burocrática; 3. O controle dos resultados, pela competição econômica; 4. O controle ideológico, pela manifestação da adesão; 5. O controle do amor, pela identificação total (“confiança”); 6. O controle pela saturação, com um só texto repetido indefinidamente - aos moldes do que tem denominado “discurso único”, em referência ao neoliberalismo como nova razão de mundo (Dardot; Laval, 2016). 7. O controle pela dissuasão, por aparelho de intervenção.

Conforme vaticina Enriquez (1990, p.290), “os diferentes tipos de Estado combinam diversos modos de controle, inclusive adotando meios de controle que não parecem pertencer, de início, à sua essência”. Desse modo, com base nessas proposições de Enriquez (1990), apresentamos, a seguir, uma caracterização do bolsonarismo, fundindo-a aos Estados ou regimes políticos militarista e ditatorial, assim como aos seus respectivos modos de controle privilegiados, a saber: direto (ou pela violência) e pelo fascínio (ou “amor”, “sedução”).

Sobre o Estado militarista-ditatorial

O Estado de perfil militarista, segundo Enriquez (1990), é do tipo casta no poder. Ele engendra multiformas de guerra civil contra qualquer tipo de oposição em prol de uma oligarquia poderosa. Articula práticas de um “capitalismo selvagem” que fomentam o conflito/preconceito racial (Enriquez, 1990, p.275). Tal dimensão racista é pormenorizada em capítulo da obra “Figuras do Poder”, intitulado “O retorno das forças obscuras: o racismo como sintoma” (Enriquez, 2007, p.205-2015). Enriquez (2007, p.205) aponta para um “mal-estar nas identificações” nas situações de crise ou vulnerabilidade social acentuadas. Há como que uma regressão sintomática ao antigo, ora idealizado. Nesta formação societal-psicossocial sintomática, o ideal anacrônico aparenta ser renovador e a prática racista é forjadamente incutida como aceitável (Enriquez, 2007). Conforme aponta o psicossociólogo, com base no clássico texto freudiano, “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, apela-se à religião e à figura do “Pai-Chefe”, espécie de chefe-ditador que induz ao “desenvolvimento sem fim do lumpemproletariado” (Enriquez, 1990, p.276). Assim, a privação de liberdades se conecta à perpetuação das misérias, por meio do controle direto-violento e da sedução-fascínio.

A perversão generalizada se dá por meio da “onipotência do falo” (Enriquez, 1990, p.276) e da “necropolítica” (Mbembe). Faz-se referência contínua a um “mito criador” (Enriquez, 1990, p.277). A dimensão do Estado ditatorial se objetiva no controle direto pela violência, sem deixar de recorrer à manipulação do imaginário. Imaginário que é prevalentemente enganoso nas organizações, em detrimento da sua potência criativa, constituindo uma armadilha aprisionadora dos indivíduos à estrutura estratégica do capital.

Enriquez (1990, p.278) alerta para a perversa e manipulatória “missão salvadora” de “regeneração” pela qual se opera o “esvaziamento [negacionista] da verdade”. Tal aspecto nos remete à compreensão freudiana, resgatada pela Psicossociologia, de que não há sociedade sem mitos e sem o apelo às ilusões de onipotência. A pulsão de morte é cultivada em um Estado que se apresenta como propenso à guerra, ao fuzilamento real, simbólico e imaginário: um Estado paranoico, negacionista e racista, sob um revestimento ideológico nacionalista-patriótico (Enriquez, 1990, p.279). Tal descrição, apresentada em 1990 por Enriquez, se coaduna às análises sobre a necropolítica e ao caráter neofascista do bolsonarismo. A necropolítica, apontada por Mbembe (2020), se funde ao negacionismo na sua objetivação bolsonarista. O bolsonarismo se constitui como fenômeno político-jurídico que, do ponto de vista psicossocial, engendra cegueira e servidão voluntária-irracional a ideais e imagens falseadoras da realidade social.

O controle pela violência e fascínio (“pelo amor”)

O controle direto se funda na opressão. Se objetiva sob formas de “exploração” e “repressão” (Enriquez, 1990, p.283). Ainda, no “rapto sobre a própria vida dos indivíduos submetidos” (Enriquez, 1990, p.284). Aspecto este explorado pela análise dos elementos políticos pelo marxismo lacaniano de Pavón-Cuéllar (2014). Este autor, mexicano, aponta para processos de identificação opressiva em torno do significante-amo, do grande Outro-capital. O desejo tendendo a ser aprisionado na condição de desejo do desejo do Outro, numa “realidade imaginária” (Pavón-Cuéllar, 2014, p.273).

Conforme sustenta Pavón-Cuéllar (2014, p.240), com base em Marx, o sujeito é “despojado” de sua força vital pela própria apropriação que o capital faz dela. O capital usa [despoja] sua força vital para despojá-lo. “Se lhe arrebatava sua vida com a força de sua própria vida” (Pavón-Cuéllar, 2014, p.240). Assim, domina o sujeito ao sugar sua força, da qual emana toda a força real com a qual o domina. As “mãos” com as quais o significante Capital o golpeia são as mãos que toma dele - o autor recorre à metáfora de La Botiè, ao tecer, em tais passagens, sua crítica à forjada traição do sujeito por ele mesmo, por aquilo mesmo com o qual ele se identifica (Pavón-Cuéllar, 2014, p.238-239).

Enseja-se uma violência imediata e totalitária sob mentes e corpos. E uma vez acumulado o controle direto-violento ao do fascínio-sedução, podemos indicar um trabalho ideológico ao mesmo tempo ruidoso e silencioso (Enriquez, 1990). Um domínio sobre o corpo que se objetiva tanto em formas

sem mediações (repressão), como com mediações (recalque) (Enriquez, 1990). Ao lado da “violência institucionalizada”, da “civilização da morte” e do “gozo dos carrascos”, exsurge o “freudiano” “controle do amor” de Psicologia das Massas, por intermédio de vínculos libidinais dependentes com os chefes-massas (Enriquez, 1990, p.284). Há dois modos de discurso amoroso apontados pelo psicossociólogo: o do “fascínio” (similar à hipnose), e o da “sedução” (Enriquez, 1990, p.286; 2007). Forja-se a “fusão amorosa com o ser fascinante” (do indivíduo como “membro” do “grande-todo”), promotor de um ego dilatado e absorvido, ou seja, do indivíduo manipulado em seu “mais profundo desejo de ser reconhecido, identificado, amado” (Enriquez, 1990, p.287). O fascínio provindo do “mito” o manipula e persegue: “você serão todos deuses, semelhantes a mim” (Enriquez, 1990, p.287).

O sujeito, então, cai completamente na armadilha do seu próprio desejo e não terminará nunca de pagar a dívida ao fascinador. Apesar disso, o discurso amoroso é sempre operante, pois como pensado por Pascal, o poder fascina as imaginações. Ele atua através de sua objetivação fantasiosa, pela poeira que deposita cotidianamente nos cérebros (Enriquez, 1990, p.287).

Considerações finais

Buscamos explicitar distintos regimes políticos e seus modos de controle disjuntivos e acumulativos, propostos pelas proposições psicossociológicas de Enriquez (1990), articulando-as ao marxismo lacaniano (Pavón-Cuellar, 2014) e perspectivas críticas afins. Dessa forma, sistematizamos a noção de Estado militarista-ditatorial e de controle violento-fascinante/sedutor, de modo a construir subsídios teóricos para análise do bolsonarismo. Concluimos ser este coercitivo, genocida, racista, neofascista e manipulador das contradições históricas do par sociabilidade-subjetividade.

Referências Bibliográficas

- DARDOT, P.; LAVAL, C. (2016). **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo.
- ENRIQUEZ, E. (2007). **As figuras do poder**. São Paulo: Via Lettera.
- ENRIQUEZ, E. (1990). **Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Zahar.
- MBEMBE, A. (2020). **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. (2014). **Elementos políticos de marxismo lacaniano**. México: Paradiso Editores.

A PRODUÇÃO DO ADOECIMENTO E DA SAÚDE NAS ESCOLAS

Ellen de Cássia Sousa Parrela

Universidade Estadual de Montes Claros

Alex Fabiano Correia Jardim

Universidade Estadual de Montes Claros

“Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”: essa é a proposição 6 da terceira parte da *Ética*, de Spinoza (2008, p. 173). Para o pensador seiscentista, as coisas existentes - nós, os bichos, as plantas, tudo fazemos para preservar nossa existência e expandi-la. Assim, não há nada nas coisas existentes que trabalhe por sua extinção. Como potência em ato, expressão singular da substância única ou Deus, os seres afirmam sua potência de existir, sob quaisquer condições, só podendo ser destruídos por causas externas, contrárias à sua própria potência. E mais: como seres relacionais, que afetam o mundo na mesma medida em que são afetados por ele, os seres vivos se orientam pela variação de sua própria potência no encontro com esse mundo; no caso dos seres humanos, o aumento da potência se exprime por um aumento de sua capacidade de pensar e agir reconhecido como um estado de alegria; ao contrário, a diminuição de sua capacidade de pensar e agir é sentida como tristeza. Na maior parte do tempo estamos desejando passar de um estado de menor potência, ou tristeza, para um estado de maior potência, ou de alegria ativa, razão pela qual o desejo se coloca aqui como afeto de efeito transicional, da maior importância.

Posição semelhante encontramos em Canguilhem (2012), para quem o “valor está no vivente” (p.174), afirmação que evoca a singularidade do ser vivente como medida de sua saúde, exatamente pela identidade dos termos: a raiz latina da palavra “valor” é “valere”, que quer dizer “estar bem”. É a cada um, individualmente, na relação com outros indivíduos, que cabe a prerrogativa de valorizar, ou seja, de atribuir valor segundo seus próprios afetos. Isso não exclui, obviamente, o enquadramento cultural que conecta os indivíduos com seu ambiente e condiciona, material e empiricamente, sua percepção do mundo. No entanto, a relação do indivíduo humano com sua cultura, isto é, com os outros e com o real compartilhado, é, primeiramente, uma experiência afetiva que tem como efeito a produção de valor, que equivale à produção de sentido para a própria existência. Pensamos, com Canguilhem, que as necessidades decorrentes dessa relação, são, “para quem a[s] experimenta e a[s] vive, um sistema de referência irreduzível e, por isso mesmo, absoluto” (op.cit., p. 167).

Neste trabalho, examinaremos o factual adoecimento de docentes e estudantes, nas escolas, com as lentes de Spinoza e Canguilhem e do pensamento imanentista de ambos; defenderemos que a constatação de que a escola procede pelo sistemático apagamento do desejo, tanto de seus professores quanto dos estudantes, é, para nós, a razão do adoecimento da escola. Seguindo a senda imanentista, defendemos que é o desejo que impregna a existência de valor, é o desejo que move nossas escolhas e nos confere autonomia de movimento; por mais que estejamos atentos à captura e degradação dos mecanismos de produção do desejo pelo sistema capitalista, defenderemos aqui que é pela dissociação mente/corpo, da qual a escola é uma das operadoras, que seguimos buscando fora de nós o preenchimento de um desejo sentido como falta e não como expressão da potência de existir. Por fim, examinaremos a recusa da escola em atender e acolher a singularidade como parte do erro perpetrado em nossa cultura de moralizar comportamentos divergentes, subsumindo tais

comportamentos a uma escala de valores baseada numa visão idealizada e moralizadora do humano, em franca oposição à dinâmica imanente dos afetos.

De fato, a escola está doente. Estudos mostram que quase metade dos professores, no Brasil e no mundo, relatam episódios de estresse que podem evoluir para a completa exaustão classificada como Síndrome de Burnout (Nascimento; Seixas, 2020; Minghetti et al, 2022). Segundo relatório da Fundação Robert Wood Johnson, nos Estados Unidos (2016) o adoecimento dos professores impacta diretamente na avaliação que estes fazem do potencial de seus alunos, o que equivale a dizer que professores adoecidos tem menores expectativas em relação ao sucesso dos estudantes sob sua responsabilidade, o que compromete diretamente a formação destes. A realidade de adoecimento das escolas, segundo esses estudos, é multifatorial e envolve ambientes opressores sob o ponto de vista de uma gestão autoritária, as demandas de trabalho, especialmente do trabalho burocrático, o fato da docência ter passado a ser classificada como ocupação de risco, dada a realidade de violência entre os estudantes, a dificuldade de relacionamento com as famílias e, por fim, a limitação da autonomia e poder de decisão do professor.

Para pensar o adoecimento da escola, propomos pensá-la como um corpo, como “um outro indivíduo, composto de vários indivíduos de natureza diferente” (Spinoza, 2008, p.105). Correndo o risco de trazer para essa análise conceitos que se aplicam ao indivíduo biológico, tal como o entende o médico e filósofo Canguilhem (2012), diríamos que o adoecimento da escola é o enfraquecimento da vida ativa na escola. Os sintomas da sua enfermidade - e a palavra “enfermo” vem do latim *infirmitas*, ou seja, sem firmeza, fraco - é sentida como o esvaziamento de sua agência, em outras palavras, o enfraquecimento de sua capacidade de legislar sobre a própria vida, de fazer escolhas que a favoreçam. Para Canguilhem, a doença é um desacordo do indivíduo em relação à sua própria capacidade normativa, que implica não na perda de uma norma, mas em comportamentos que passam a ser regulados “por normas vitalmente inferiores ou depreciadas”, exatamente por elas “proibirem ao vivente a participação ativa e fácil, geradora de confiança e de garantia em um gênero de vida que anteriormente era o seu” (Canguilhem, 2012, p. 182). A heteronormatividade da escola, a imposição de normas que não correspondem à ideia que o corpo da escola faz de si, a negação sistemática da capacidade da escola de pensar a partir de si mesma, fazem parte do contexto entristecedor da escola, agravando muito a condição de histórica desvalorização do trabalho docente no Brasil.

Também Spinoza nos ajuda a pensar a doença e a saúde da escola. Para o filósofo, as alegrias ativas vêm do pensar ativo; e um pensar ativo é um pensar a partir dos afetos do corpo. Alegrar-se ou entristecer-se são movimentos que vêm da realidade relacional dos corpos em contato com outros corpos. Para Spinoza, uma maneira de se produzir ideias adequadas, fonte das alegrias ativas - aqui pensadas como a própria saúde, é perceber as propriedades comuns que um corpo tem com outros corpos (op.cit., p. 131). Assim, uma das formas da escola produzir ideias e afetos ativos é abrir espaço para que os indivíduos se relacionem a partir de seus próprios desejos, de forma que possam sentir e compreender as propriedades comuns do que desejam, deliberando a partir do que é comum a eles, e não a partir de uma norma estranha a seus próprios afetos. A normatividade que resultará daí tem nas alegrias ativas ou nas tristezas nascidas dessa relação, e não no ideal moral, o principal indicador de sua validade ou de sua inadequação. Sem que se sintam em confiança para expressarem o que desejam, no entanto, as pessoas, perdem a bússola que guia sua existência no mundo, e, estando à deriva, são facilmente capturadas pelas imagens idealizadas de sucesso impostas ou oferecidas sedutoramente a elas.

Portanto, estar em confiança, aceitar sua própria singularidade, compreender as causas próximas dos seus próprios afetos, entrar em relação com a singularidade dos afetos do outro e pensar a partir das propriedades comuns que os fazem semelhantes, deliberando sobre esse espaço comum dos afetos, e particularmente dos desejos, são condições para o que aqui consideramos como sendo a grande saúde desse coletivo a que chamamos escola. Que uma sala de aula, a menor unidade coletiva da escola, possa permitir esses movimentos é o que orienta a nossa ação como educadores. E o fazemos pelo compromisso com a nossa própria saúde mental, com a saúde dos que compartilham

conosco esse espaço e, enfim, com a saúde, compreendida como afirmação da potência de existir, de tudo o que criamos, coletivamente.

Palavras-chave: vida; educação; existência; sala de aula; saúde mental nas escolas.

Referências Bibliográficas

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Robert Wood Johnson Robert Wood Johnson

NASCIMENTO, K.B. do; SEIXAS, C.E. O adoecimento do professor da educação básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v.20, n.º 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-doprofessor-daeducacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

MINGHETTI, L.R. et al. Mal-estar docente: fatores de risco de adoecimento e sofrimento de professores em decorrência do trabalho. **Research, Society and Development**, v. 11, n.15, e251111535079, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i15.35079>

FUNDAÇÃO ROBERT WOD JOHNSON. **Teacher stress and health: effects on teachers, students and schools**. Pensilvânia: Pennstate, 2016. Disponível em file:///C:/Users/Revista_Ciranda/Downloads/Teacher_Stress_and_Health_Effects_on_Tea.pdf. Acesso em: 05/07/2024.

A EXPERIÊNCIA-INFÂNCIA: WALTER BENJAMIN E A MEMÓRIA ENQUANTO ATO FORMATIVO

Paula Taís Bonfim Caires
Universidade Estadual Paulista
Fábio Caires Correia
Universidade Estadual Paulista

Ao longo da história, foram feitas várias tentativas no intuito de compreender o mundo das meninas e dos meninos sob vários pontos de vista, mas sempre a partir da seriedade, para não dizer da normatividade da idade adulta. Cada atividade e cada desenvolvimento no mundo são supervisionados e determinados por adultos. Esses sempre têm a razão, a experiência e o poder de decidir o que querem. O seu mundo é sério, rápido, sem tempo livre, complexo, formal e autoritário. A categorização moderna da infância como uma idade claramente diferenciada da idade adulta pela sua incompletude, por sua heteronímia, pela dependência do adulto, constituiu a condição de possibilidade para o surgimento da pedagogia como um discurso que, partindo dessa condição como pressuposto inquestionável, propôs o dispositivo escolar ao seu confinamento, complementação e governo, através da difusão de conhecimentos racionais, selecionados, ordenados e dosados para esse fim. As figuras da infância presentes nos textos de Benjamin (BENJAMIN, 1987; 1989) marcam diferenças importantes no que diz respeito à categorização moderna e podem nos permitir pensar outras formas de ver e fazer na educação que ainda não foram desenvolvidos.

O pensamento deste autor ilumina fragmentos, sem tentar totalizações, mas, penetrando profundamente na condição de ser criança. Mais do que repensar radicalmente a infância, o que procuro é revelá-la através da compreensão. Para isso é necessário analisar a distância que existe entre a idade adulta e a infância e a incompreensão da idade adulta em relação a ela. Portanto, o objetivo da presente pesquisa, desde o pensamento de Walter Benjamin [1892-1940] – ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu-alemão – é apresentar uma outra compreensão do que seja infância, ao mesmo tempo de um processo formativo para uma ética da memória. Isso se daria pelo papel da memória. Referimos, aqui, à memória presente na concepção benjaminiana, ou seja, à memória como ferramenta de recuperação do passado esquecido, uma recuperação política.

A categorização moderna da infância como uma idade claramente diferenciada da idade adulta pela sua incompletude, por sua heteronímia, pela dependência do adulto, constituiu a condição de possibilidade para o surgimento da pedagogia como um discurso que, partindo dessa condição como pressuposto inquestionável, propôs o dispositivo escolar ao seu confinamento, complementação e governo, através da difusão de conhecimentos racionais, selecionados, ordenados e dosados para esse fim.

Por meio da escola, com os seus espaços, os seus tempos, os seus rituais, a circulação e a acreditação dos saberes curriculares são realizados dentro de relações assimétricas, que se acreditava, sem sombras de dúvidas, levariam à formação de seres humanos civilizados e autogovernados e a uma sociedade mais livre, racional e fraterna. A modernidade confiou no poder libertador do conhecimento e na tecnologia escolar como a melhor instrumentação racional para a sua distribuição em massa.

A leitura dos textos de Benjamin abre a possibilidade de repensar a categoria de infância inventada na modernidade e postulada como universal, bem como de repensar também as práticas pedagógicas

escolares para talvez tentar neste campo uma ação política benjaminiana, que ao “abrir salas” de seu passado, fechado até agora”, nos possibilita outras formas de ver as crianças e outros futuros possíveis para as escolas.

As figuras da infância presentes nos textos de Benjamín (BENJAMIN, 1987; 1989) marcam diferenças importantes no que diz respeito à categorização moderna e podem nos permitir pensar outras formas de ver e fazer na educação que ainda não foram desenvolvidos. O pensamento deste autor ilumina fragmentos, sem tentar totalizações, mas, a meu ver, penetrando profundamente na condição de ser criança.

Para Ferreira (2015), a infância em Walter Benjamin pode ser vista não como uma fase, mas como uma experiência com brincadeiras autênticas pertencente a um mundo de imaginações, que para os adultos está ausente. Em *Infância em Berlim por volta de 1900* (1987), Benjamin se volta para momentos de sua infância onde a descreve para além do que ele viveu. Essa infância lembrada por Benjamin, é uma infância que ganha uma visão ampliada, uma compreensão do que não era compreendido e estava esquecido.

A fada, por intermédio da qual alguém satisfaz um desejo, existe para todo o mundo. Só que são poucos os que sabem se lembrar do desejo formulado; por isso, só poucos são os que mais tarde, na própria vida, reconhecem a satisfação proporcionada. Sei de um desejo que se realizou para mim, mas não quero dizer que tenha sido mais inteligente que os das crianças dos contos da carochinha. Ele tomava forma em mim quando, bem cedo, na manhã de inverno, às seis e meia, a lamparina se aproximava de minha cama, lançando ao teto a sombra de minha babá. Acendia-se o fogão. Como que presa numa gaveta muito pequena, onde mal podia se mexer pela quantidade excessiva de carvão, a chama logo olhava para mim. E, contudo, era um poder enorme que começava a se criar ali, naquela imediação, algo menor do que eu e para o que a empregada tinha de se inclinar mais do que para mim. Quando o fogão já estava abastecido, ela punha uma maça para assar no forno. Daí a pouco, a grade da portinhola se desenhava no chão como um rubro bruxulear. E era como se, para meu cansaço, aquela imagem tivesse dado o suficiente para o dia (BENJAMIN, 1987, p. 84).

Nos vários ensaios em que Walter Benjamin escreve sobre a infância entre o século XIX e XX, ele nos apresenta brincadeiras, fantasias e dentre outras coisas que fazem parte do mundo da criança. Além, de nos alertar sobre o que sobra desse mundo após o adulto inserir coisas pertencentes ao seu mundo no que deveria ser apenas uma infância. No lugar onde se via brincadeiras com vários sentidos e risos, constroem-se barricadas, pavimento e passou a existir brinquedos industrializados onde não permitem a existência de várias funções (SANCHES, 2017).

Segundo Schlesener (2011) características do adulto como, individualismo, ceticismo, autoridade, cristalização e fragmentação de mundo são responsáveis por romper elos entre gerações. Ao mesmo tempo em que o adulto constrói um mundo de muralhas capazes de causar distanciamento com o mundo das crianças, ele tenta compreendê-la. Tentar aproximar-se das meninas e dos meninos, sem experimentar vivenciar essa realidade, é torná-los forçados a abdicar do que os pertencem, a viver o mundo de “gente grande”, o que conseqüentemente pode colocar a infância também numa experiência vazia.

Pensar nesse distanciamento, nos faz acreditar em como devemos ser críticos ao recuperar politicamente uma memória esquecida no passado, para compreendermos a importância de não a repetir e então garantirmos uma infância livre da ignorância adulta. Tal afirmação seria, para Momm (2006), o mesmo que desprender as crianças dos paradigmas exigidos pelo mundo do adulto, ou seja, para que gerações consigam dialogar e quebrar velhos padrões, é necessário devolver às crianças a autonomia que lhes foram tiradas. É possível que, refletir sobre tais colocações, tenha possibilitado a Benjamin a construir a definição

de história aberta como sendo uma continuação de interpretações inteiramente ligadas ao conceito de experiência.

O conceito de experiência em Benjamin é uma forma de estabelecer redes capilares entre textos e contextos. Suas análises tendem a essas redes capilares porque tratam materiais heterogêneos como citações entrelaçadas. Podemos dizer que ele não fala da experiência, mas a partir dela, da mesma forma que não fala da infância, mas da infância. Portanto, este texto é de alguma forma a manifestação de uma leitura, própria, que buscou encontrar esse pensamento a partir da experiência que Benjamin realizou em seus escritos.

Algumas das figuras infantis descritas por Benjamín (BENJAMIN, 1987) colocam ênfase nas suas brincadeiras. O pensador garante que é preciso aprofundar o estudo da grande lei que rege o mundo dos jogos: a da repetição. Pois, na sua opinião, a essência do brincar não é “fazer assim mesmo”, mas sim “fazer repetidamente”, transformando assim a experiência mais emocionante num hábito. O jogo, como qualquer experiência profunda, busca insaciavelmente a repetição e o retorno. Não apenas para retrabalhar experiências aterrorizantes, mas também para desfrutar dos triunfos continuamente.

Para Momm (2006), acordar a centelha da esperança, a história deve ser contada por diversas interpretações, a partir dos “cacos”, permitindo que novas gerações também possam construir suas histórias e assim, novas possibilidades do futuro. Acredito que não existe nenhuma teoria que possa captar o ser das crianças com pretensão de universalidade. Ninguém sabe exatamente como são as crianças, como ou quem é cada criança, nem mesmo as modernas psicologias do desenvolvimento ou todo o arsenal teórico concebido para encerrá-las em conceitos para mantê-las sob controle. Parece-nos mais ético e mais interessante aceitar o seu carácter enigmático e apostar no seu potencial para um “outro” futuro, sem esperar que realizem os nossos planos, ou seja, sem que isso signifique um abandono da responsabilidade dos adultos para com eles, cujo cerne talvez resida na responsabilidade pela língua e na possibilidade de acesso de novos para tomarem a palavra. Acho que algo assim paira nos textos de Benjamín em relação às crianças e à sua educação.

Palavras-Chave: infância, memória, walter benjamin, experiência, linguagem

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem.** In: Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). Trad. Susana Kampf Lages e Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 49-73.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo. Martins Fontes. 2004.

LESSA, Juliana Schumacker. **O Conceito de Experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância.** In: Zero-a-seis, v. 18, n. 33 p. 108-121, jan-jun/2016.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os Brinquedos e a Infância Contemporânea. In: Psicologia & Sociedade, 15 (2): 74-87; jul./dez.2003

MOMM, Caroline Machado. **Entre Memória e História: Estudos sobre a Infância em Walter Benjamin.** Santa Catarina, 2006. UFSC - Dissertação de mestrado.

CONSCIENTIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: ABORDAGENS DE PAULO FREIRE E THEODOR W. ADORNO PARA UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA

Gabriele Machado

Universidade Estadual do Norte do Paraná

João Vicente Hadich Ferreira

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Matheus Carriel Batista

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Discutir a ideia de uma educação política pode causar divergências, uma vez que muitas vezes se confunde política partidária com a vida política. Contudo, compreender a importância da política como condição humana é fundamental para uma educação que se proponha a um processo emancipatório e libertador, não apenas para a existência individual, mas para a constituição de um mundo comum e democrático.

Nesse sentido, encontramos dois pensadores que apresentaram suas reflexões e análises em diferentes períodos e contextos. Paulo Freire, educador e pensador brasileiro, notabilizou-se por seu trabalho na educação popular, direcionado à alfabetização de adultos, ao diálogo e à formação da consciência. Reconhecido como um dos mais importantes pensadores do Brasil e da história da pedagogia mundial, Freire (1978) viveu durante o período da ditadura e da opressão militar no Brasil, lutando pelos direitos dos oprimidos, mesmo quando exilado. Para ele, a educação é indissociável da política e, nesse sentido, “[...] a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade” (Freire, 1991, p. 20).

Theodor W. Adorno, filósofo e sociólogo alemão, destacou-se como um dos principais representantes da Escola de Frankfurt, ao lado de Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, entre outros. Vivendo sob a opressão do regime nazista, Adorno fundamentou sua filosofia na perspectiva de uma dialética negativa, retomando a questão do esclarecimento e a importância de uma razão crítica. Para Adorno (1995), a premissa primeira para a educação é a resistência contra a barbárie, proporcionando a autonomia do sujeito e sua emancipação.

Ambos estavam preocupados com a questão política e, nesse contexto, em como a educação deve ser uma educação política. Apesar de compartilharem esse objetivo comum, Freire e Adorno enfrentaram realidades distintas e desenvolveram perspectivas orientadas por questões e valores que, embora apresentem contrastes, também demonstram convergências. Essas convergências tornam-se objeto de estudo nesta pesquisa bibliográfica, na qual buscaremos explorar as aproximações dos conceitos de educação política em Freire e Adorno, com base em suas obras. Obviamente, é um recorte que não tem o intuito de esgotar o assunto, e sim, criar subsídios para discussões futuras.

Diante disso, o sentido da educação política em Adorno, que se traduz pela crítica à disposição educativa de se adaptar “cegamente” à condição social vigente, deve ser enfatizado. Alguns conceitos centrais de sua teoria, como indústria cultural, *Halbbildung* (semiformação), *Bildung* (formação cultural), educação e emancipação, são essenciais para fornecer uma compreensão crítica do sentido político da educação adorniana. É necessário compreender que a educação, ao criticar a *Halbbildung*, deve revelar aos indivíduos as incoerências presentes na sua formação – formar para se submeter, formar para ser subjugado ou formar para ser capaz de ousar saber – e as possibilidades concretas, ocultas na ordem social vigente, promovendo, assim, sua própria emancipação.

Desta forma, há uma responsabilidade social de cada ser humano e, dessa forma, a cidadania, um direito fundamental, deve ser exercida de forma consciente e responsável. É importante que todos percebam que são capazes de exercer seus direitos de forma objetiva e de se enxergar no mundo como atuantes, o que implica na participação ativa dos cidadãos na vida política, social e econômica do país.

Podemos compreender uma convergência do pensamento de Adorno (1995) com o pensamento freireano, compreendendo que a educação deve ser entendida como um processo de libertação, que busca a superação da frieza e barbárie, visando a construção de uma sociedade mais humana. Para ele, a educação deve ser entendida como um processo de emancipação, que busca a superação da opressão e que resista contra a barbárie. A partir dessa perspectiva, Adorno (1995) defende que a educação deve ser entendida como um processo antagônico ao autoritarismo, à ausência de democracia e às injustiças sociais. Nesse sentido, lutando contra a atmosfera fascista, envolvente e que, de tempos em tempos, manifesta suas garras e seus projetos de destruição, constituindo-se na antipolítica e no ódio à política. Escreve Adorno (1995, p. 141-142): “Concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...]”.

Para ele, é preciso desenvolver a consciência crítica e a capacidade de pensar de forma independente, para que as pessoas possam se libertar dos preconceitos e dos dogmas que alimentam a barbárie. Educar é, portanto, um processo de construção de conhecimento, de valores éticos que permitam aos indivíduos desenvolver sua capacidade de pensar, de agir e de se relacionar com o mundo ao seu redor. É também um processo de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com o bem-estar da sociedade. E acima de tudo, defender a democracia em toda sua fragilidade.

Tal panorama nos obriga a refletir sobre as possibilidades de construir uma perspectiva de resistência contra-hegemônica, socialmente referenciada, e comprometida com as camadas populares – em interlocução com a concepção emancipatória e o compromisso pedagógico propostos por Paulo Freire, para que a “[...] grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” se concretize (Freire, 1978, p. 19).

Dentre as principais dificuldades para promover mudanças na estrutura das escolas brasileiras, Freire (1987) aponta as interferências partidárias nas políticas educacionais e no próprio projeto educacional, afirmando que é algo bem difícil de mudar uma vez que é “tradição autoritária” presente ao longo da vida política brasileira. Chama atenção para o pensamento liberal que permeia as estruturas do país, classificando-o como uma “burocracia colonial e atrasada”, apresentando como exemplo o uso inapropriado do direito que não lhe cabe e que, apenas para tirar vantagem, rouba-se o direito de alguém. A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto.

A pedagogia da libertação, desenvolvida por Paulo Freire, emerge como uma resposta crítica ao paradigma que perpetua desigualdades sociais. Nesse contexto, educadores movidos por sonhos e esperanças se engajam em transformar o mundo. A conscientização, segundo Freire, não pode existir isolada da prática concreta. Ela envolve ação-reflexão-ação, diálogo e o direito de expressar-se. Essa compreensão autêntica da realidade é também uma práxis revolucionária. A conscientização não pode se limitar à fase de revelação da realidade, mas deve ir além. O ato de conhecer e desvelar a realidade só faz sentido se estiver direcionado para uma ação política que vise transformá-la, pois, sem isso, homens e mulheres não podem alcançar sua humanização.

Para Adorno (1995), o receio de prevalecer o anticivilizatório impõe um compromisso ético à educação, de que todo o processo educativo seja um imperativo para evitar que algo semelhante ao que ocorreu em *Auschwitz* se repita. Educar significa combater a selvageria, o terror e as circunstâncias que violam a dignidade humana. É crucial reconhecer que a selvageria está arraigada no próprio início da civilização e é necessário esforçar-se por um futuro livre desse perigo. Educar é apostar na potencialidade da humanização, da autonomia crítica e do avanço moral que possa estabelecer relações humanas baseadas na democracia, na justiça social e na cultura dos direitos humanos, promovendo a coexistência de todas as culturas e contribuindo para preservar a singular

dignidade de cada indivíduo. Entendemos que, nesse contexto também, Paulo Freire elabora que a educação para ser humanista e libertadora deve buscar um processo educacional entendido como conscientização, considerando que todas as implicações desse projeto são intermináveis, pois busca criar condições epistemológicas, políticas, históricas e éticas para que o oprimido se torne sujeito de sua própria libertação. Não é possível mudar, transformar, revolucionar ou alcançar um outro mundo possível sem expandir a consciência crítica, sem politizar as pessoas para que assumam seu papel no mundo como protagonistas de sua própria história. A educação deve ser além de tudo um ato de compreensão e revelação crítica da realidade.

Palavras-chave: educação, política, Paulo Freire, Theodor W. Adorno.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A Educação é um ato político** (entrevista). Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: SUPRASSUMINDO A CRÍTICA

Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto
Fundação Educacional de Penápolis
Ari Fernando Maia
Universidade Estadual Paulista

Na história das ciências há a ideia de que elas nascem da Filosofia e se constituem como tais na mesma proporção em que se afastam do campo filosófico e passam a submeter-se aos critérios de cientificidade estipulados com base nas ciências da natureza e universalizados como padrão reconhecido. O imenso avanço do domínio da natureza alcançado com a adoção dos métodos científicos, a partir principalmente de Copérnico, tornou o campo da reflexão sobre o próprio processo de produzir o saber secundário frente aos resultados. Com a história da Psicologia não é diferente: as ideias psicológicas, que existem de forma sistematizada pelo menos desde a Grécia antiga, passam a ser consideradas válidas apenas quando resultam de procedimentos próximos àqueles conhecimentos produzidos pelo rigor do método científico. O exemplo mais acabado é aquele de J. B. Watson, que afirmou a identidade entre a psicologia científica e a observação direta do comportamento, descartando o pensamento, a linguagem, as emoções, a imaginação etc., como restos inabarcáveis de psicologias fadadas ao fracasso; aos objetos que escapam do alcance metodológico, resta o desprezo, a desconfiança ou a deformação. A crítica a essa redução da ciência psicológica às ciências da natureza é dispensada com eventuais adaptações, ao campo filosófico, do qual, não sem dedicação, a dita ciência se afastou.

A proposta deste trabalho é discutir sobre um ressentimento da Psicologia da Educação frente às limitações que decorrem do fazer científico esvaziado da Filosofia. A Psicologia, isolada das demais ciências como campo de conhecimentos sobre a subjetividade privatizada, versão moderna da “psiquê” que emergiu, se disseminou e se aprofundou no século XIX, para ser entronizada no século XX simultaneamente ao desmonte do ideal de formação cultural que lhe dava fundamento, abandonou justamente a discussão sobre seu objeto para tornar-se ferramenta de controle e gestão de uma subjetividade sem sujeito. A hipótese é que, no afã de fazer ciência e alçar-se à autoridade do saber pretensamente exato, confiável e reconhecido, a Psicologia traiu seu objeto, negligenciando sua complexidade, suas dimensões éticas e políticas e recaiu na busca positivista por resultados que a validem e na busca de uma adaptação eficaz de sujeitos desamparados a uma realidade social marcada pela exploração ubíqua das subjetividades.

Como ressentimento da Psicologia, refere-se aqui a um esforço histórico de esta adequar-se aos preceitos das ciências naturais, inclusive sacrificando seu objeto. Diante dos limites e impossibilidades dessa atuação – em função de a Psicologia não ser (só) uma ciência da natureza e em função das determinações econômicas e políticas de seu objeto –, uma dimensão expressiva do que se entende por Psicologia hoje, inclusive no campo da Educação, busca, contra si mesma, aferrar-se aos esforços de reconhecer-se e validar-se como ciência, em detrimento de uma reflexão crítica e filosófica que abarque a complexidade da tarefa de formar uma pessoa. Isso implica um retorno à Filosofia no âmbito formativo, profissional e científico que seja capaz de pautar a finalidade da formação e considere a transformação social como condição necessária para a construção de formas de vida

humanizadas. Pautar-se por resultados adequados ao mundo vigente ou isolar-se em conceitos e formas de trabalho psicologizantes que pretensamente afirmam a especificidade de uma ciência, parecem apenas sintomas da miséria da Psicologia.

Metodologicamente, esta investigação é realizada retomando um percurso histórico de constituição da Psicologia da Educação, confrontando-o com questões próprias ao campo da Filosofia, em especial da epistemologia e da ética. Se diante das incertezas e impotências do nosso tempo é compreensível a busca por eficácia e confiança, é justamente o abandono da Filosofia que pode levar a Psicologia a um esvaziamento psicologizante e ideológico. Analisa-se, então, algumas demandas contemporâneas provenientes do campo educativo e as respostas produzidas pela Psicologia.

Em tempo: é importante reconhecer que há alguma diversidade no campo das ciências psicológicas. Há grande diversidade metodológica no campo, desde teorias muito próximas do positivismo clássico, como o behaviorismo metodológico já citado, até teorias que reconhecem no materialismo histórico e dialético de Marx sua fundamentação. Isso não impede, entretanto, que no momento de sua aplicação esses saberes sejam medidos por réguas muito semelhantes, ou seja, por um certo ideal pragmático, pelos efeitos práticos que produzem. Isso retroage sobre as teorias, criando parâmetros de atividade profissional dentro dos quais mesmo o profissional que assume um referencial teórico crítico acabe por realizar ações que vão gerar ajustamento e conformidade à realidade dada. Ao menos, nesse caso, a evidente incompatibilidade entre teoria e prática permite o confronto e a percepção de que algo está errado.

A tensão entre teoria e práxis, discutida profundamente por Adorno em seus últimos textos, deixa de ser considerada se a formação dos profissionais de Psicologia, em particular os que se ocupam da educação, não possibilita um aprofundamento no campo filosófico. A opinião, expressa frequentemente durante a formação, de que os estágios obrigatórios são mais importantes que as teorias é sintoma da ausência de crítica sobre essas tensões. Certamente, alguns dos dilemas que apontamos em relação à Psicologia podem ser encontrados também no campo da filosofia. A crítica de Adorno à “filosofia da vida reta” que teria se rebaixado a método não pode ser esquecido.

Aquela que parece ultrapassada e que “mantém-se viva porque se perdeu o instante da sua realização”, nas palavras de Adorno, encontrou algo de sua força na liberdade de perder a pretensão de realizar-se ou de anunciar sua realização antes que ela acontecesse: “Depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante da produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (Adorno, 2009, p. 10).

Diante dos desafios formativos do nosso tempo, faz-se necessária a suprassunção (Aufhebung) da crítica, que, no campo da Educação, requer um retorno às reflexões filosóficas. Essas parecem potencialmente impedir que se esqueça que há um espaço político necessário de ser ocupado. Tal movimento requer também a crítica filosófica da ciência para que a Psicologia na Educação possa pensar sobre sua finalidade sem ressentir-se daquelas ciências que, por acreditarem demais em si mesmas, perderam-se de si mesmas.

Palavras-chave: filosofia da educação, psicologia e educação, crítica, formação, finalidades da educação.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.; Horkheimer, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FIGUEIREDO, Luiz Cláudio M; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza (org). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

EDUCAÇÃO E FASCISMO: POR UM EDUCAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPADORA

Isabella Camargo Todan

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Nathália Maria Rodrigues Mecias

Universidade Estadual do Norte do Paraná

João Vicente Hadich Ferreira

Universidade Estadual do Norte do Paraná

A discussão sobre a educação continua imprescindível e, nesses dias de extremismos e polarização política, o aprofundamento das questões inerentes ao fascismo se apresentam também como inevitáveis. Diante do incômodo de uma sociedade que preconiza o individualismo e se apresenta cada vez mais na perspectiva da administração dos existentes (Adorno; Horkheimer, 1985), a educação e a política se constituem como fundamentais, no contexto de uma educação emancipadora que perpassa pela formação política.

O desconhecimento da política ou o afastamento dela são algumas das condições que favorecem o estabelecimento de projetos antipolíticos. Da apolitia e do preconceito com a política, chegamos às ditaduras e autocracias. Desdobramento destas, vimos o surgimento no século XX dos regimes totalitários e da barbárie em sua expressão inominável a partir do nazifascismo, cujo marco é a existência de *Auschwitz*.

Nesse contexto, para Adorno (1995), é prioridade para todo processo educativo que se evite a barbárie que o nazismo explicitou. Não que esta barbárie tenha se extinguido, mas para que *Auschwitz* não se repita (Adorno, 1995), premissa primeira de toda educação para o filósofo frankfurtiano, está dado o imperativo de uma educação contra a barbárie. Que não se repita a barbárie é seu apelo mas, mais que um apelo, é a evocação da memória que nos leva à imagem explícita do maior e mais cruel campo de concentração alemão, representante das “indústrias da morte” produzidas pelo nazismo na Segunda Guerra Mundial.

Para o filósofo, é a constatação da possibilidade de sua atualização diante do *continuum* que permanece, pelo passado que não é elaborado e pela frieza que se aprofunda na sociedade administrada do neoliberalismo presente. Num processo de inconsciência ou de vontade comprometida, reproduzimos padrões na pretensão de conquistar uma igualdade proposta por uma sociedade valorada em bases econômicas e que se mostra equivocada pelos próprios fundamentos que a constitui. Desse modo, ao contrário de um processo emancipatório, convivemos com a alienação como condição de inconsciência, o que impede a conscientização.

Por isso, pensar a educação como processo de formação humana implica na necessidade de não se descuidar da política e de, na compreensão desta como condição humana de ação no mundo, aprofundar suas relações e potencialidades para uma educação que seja emancipadora e, conseqüentemente, contra a barbárie. Para Adorno (1995), o papel político da educação está na reflexão que gera a conscientização das contradições sociais em sua produção, o que se choca com a normalização da violência produzida pela sociedade das massas e do consumo.

Num olhar mais específico, implica na necessidade de se refletir sobre os riscos de termos a destruição da política e a transformação da educação apenas em procedimentos de treinamentos

e técnicas, promovendo adoecimento, frieza e a desumanização. É na demonstração da contradição social que se combate a semiformação e se potencializa a mudança. Deste modo, se dará a intervenção no processo de produção que produz o mundo apaziguado que favorece a educação para a barbárie.

Podemos pensar na palataformização da educação em alguns sistemas estaduais, caso do Paraná e São Paulo, por exemplo, e nas propostas de formação de professores em documentos oficiais atuais que priorizam a prática pela prática, afastando toda discussão política e crítica, caminhando para a privatização da educação. Caso das últimas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda no governo Bolsonaro e, mesmo no atual governo Lula, agindo em prol de interesses de grupos específicos. Desconsiderando as discussões e análises de educadores e entidades representativas da Educação, acumuladas ao longo de décadas, arbitra-se, de forma antidemocrática, a constituição e aprovação desses documentos a partir de representantes de um modelo de sociedade e de mundo que, mais uma vez, conduz para a adaptação e a operacionalização, não para um processo emancipatório. A importância do pensamento, nesse sentido, se apresenta como condição *sine qua non* para nossa emancipação e para a resistência.

Por isso, considerando a educação como condição de emancipação, ou seja, a possibilidade do exercício da autonomia e da liberdade humana, a discussão da política nos encaminha para o mundo público, lócus da vida cidadã e condição de ação no mundo para sua transformação. Contudo, apresenta-se aqui um dilema. Em uma sociedade calcada no individualismo e na massificação do indivíduo, que desconsidera o espaço público em sua perspectiva política, estabelecendo sua concepção na ideia de dominação e poder, os pressupostos que prevalecem nesse mundo danificado (Adorno e Horkheimer, 1985) são as bases de um pensamento antipolítico. Este pensamento, que produz o ódio à política, encontra suas bases no fascismo.

Assim, as análises sobre a educação e o fascismo permeiam as discussões e o entendimento sobre a política, exigindo uma formação para a vida democrática e a necessidade da resistência nestes tempos de recrudescimento do autoritarismo, do ódio contra a política e, de forma mais específica, contra a democracia. Uma educação contra a barbárie de Auschwitz é política, pois o que está em questão na política, segundo Hannah Arendt (2011), não é a nossa vida pessoal, o indivíduo, mas o mundo. O mundo como espaço comum, que contempla nossa existência, nossos feitos, nossa história, nossa cultura e arte. Nesse sentido, a vida política contrapõe-se frontalmente à perspectiva fascista, da pretensão totalitária, de domínio pela violência e desfiguração dos existentes. Diante da barbárie, a política é a esfera da resistência na sua potencialidade de constituição do *mundo comum*, de um *mundo público* que se contrapõe, efetivamente, ao *não mundo* proposto pela destrutividade da barbárie fascista.

Tendo como base as análises de Theodor W. Adorno (1995), Hannah Arendt (2011), e Jacques Rancière (2014), entre outros, pretende-se aprofundar essas discussões e contribuir para a resistência contra a barbárie que, reforçamos, desde *Auschwitz*, de acordo com Adorno (1995), é a primeira de todas as premissas para a educação. Na compreensão da educação como processo de emancipação, investiga-se sobre a formação democrática para o desenvolvimento da esfera pública, *lócus* da vida política, que se contrapõe às perspectivas totalitárias do pensamento fascista.

Palavras-chave: fascismo, educação, política, emancipação.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

PARRESIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES? DESAFIOS E POTENCIALIDADES DIANTE DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

José Janerson de Matos Moraes
Universidade do Planalto Catarinense
Vinicius Bertoncini Vicenzi
Universidade do Planalto Catarinense

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento e tem em seu foco relacionar o conceito de parresia de Foucault com a formação continuada de professores. Frente aos interesses da racionalidade neoliberal, vivenciar a parresia como forma de cuidado de si para que haja o cuidado dos outros, pode ser vista como desafio, mas, também, como possibilidade de vislumbrar algumas brechas sob as quais se apresentam potencialidades que podem contribuir com a reflexão educacional. O pressuposto investigado trata de como os discursos encontrados nas formações continuadas de professores podem, por vezes, se mostrar colonizados por outros discursos, como os de uma mercadorização da educação.

Esta pesquisa adota como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. O presente trabalho caracteriza-se por ser um ensaio para pensar a formação continuada de professores no neoliberalismo à luz do aporte teórico de Foucault, Dardot e Laval e Larrosa. A análise das obras acontece a partir de uma perspectiva pós-estruturalista visando encontrar os desafios e as potencialidades pertinentes ao tema em questão.

Michel Foucault traz, na *Hermenêutica do sujeito* (2010), o cuidado de si como um elemento constituinte do processo de subjetivação. Entre as formas de cuidado de si cabe um recorte específico sobre a parresia como uma das expressões desse cuidado. Surge, então, o questionamento para esse trabalho: como pensar hoje as possibilidades da parresia no âmbito da formação continuada de professores em um contexto de neoliberalismo na educação? As práticas do cuidado de si perderam espaço com a vigência do neoliberalismo, considerando que a parresia (coragem da verdade) aparece para Foucault (2011) como o momento no qual o sujeito centra em si mesmo, em seus valores, para viver e comunicar-se com o mundo, constituindo uma estética e uma ética de si.

O neoliberalismo, por sua vez, traz uma liberdade que surge da concorrência mercantil e, não, da expressão do sujeito mesmo. A educação e a formação de professores, dentro do neoliberalismo, trazem uma linguagem perpassada por termos como: desempenho, racionalidade instrumental, competências, entre outros. Esse modelo educacional aproxima a imagem do docente daquilo que Jorge Larrosa (2019) chamará de perfil profissionalizante do professor.

Dardot e Laval (2016) afirmam que a estratégia neoliberal busca ampliar ao máximo as oportunidades de mercado, incluindo a “mercadorização” da escola. É desafiante pensar a parresia na formação continuada de professores, considerando que a educação é lugar onde o interesse neoliberal deixa claro que o espaço público, a coletividade e a cooperação precisam ser ocupados pelo privado, pelo individualismo e pela competição. O sujeito silenciado, pode encontrar na parresia, teorizada por Foucault, a voz que rompe com a conformidade, a voz que se faz resistência.

Costuma-se caracterizar a obra de Foucault em três fases (arqueológica, genealógica e ética). Na

“terceira fase” encontram-se as investigações sobre a construção da subjetividade e as práticas de si. Inicialmente o filósofo busca essa compreensão no olhar das sociedades gregas e romanas antigas.

O cuidado de si (*epiméleiaheautoû*) está colocado na antiguidade dos gregos como um valor indispensável para o bom governo de si para que possa haver um bom governo dos outros. Foucault (2010) afirma que o cuidado de si é um privilégio, mas também, um dever dos governantes. O cuidado de si é um conceito atemporal que serve como referencial na busca de uma realização, mas também de uma autonomia, nos limites do possível, para construir a vida.

Entre as práticas do cuidado de si focalizaremos a parresia, termo que designa muito mais do que ser franco na fala: “[...] o parresiasta assume um risco. Ele arrisca a relação que tem com aquele a quem se dirige” (Foucault, 2011, p. 24). Existe uma relação muito importante entre a fala e o sujeito que a profere, uma relação de verdade, por isso a parresia surge como a coragem da verdade. Os riscos, inclusive o de perder a própria vida, são assumidos no sujeito que pretende dizer a verdade daquilo que pensa.

Considerando o exercício da auto-reflexão do indivíduo, em sua formação, é possível relacionar a parresia com o desenvolvimento da subjetividade. Porque o ato parresiástico não é tão somente o confronto com um outro que, ao ouvir a verdade, oferece riscos. Esse ato envolve o confronto consigo mesmo, com seus preconceitos, de maneira que refletindo sobre seu próprio lugar, seu lugar de poder, o sujeito pode utilizar a parresia para se auto-formar de maneira crítica em vista de alguma autonomia possível.

Os termos “parada pedagógica”, “formação continuada de professores”, “reunião para formação”, costumeiramente designam o momento no qual os docentes param para olhar para si mesmos, para seus trabalhos, auto-refletir sobre suas práticas. Nem sempre, contudo, esse espaço é pensado em toda a sua potencialidade e o aporte conceitual de Foucault nesse debate pode ser de grande valia. As formações desses professores se constituem como um discurso e, contemporaneamente, de um discurso neoliberal.

Para compreender o neoliberalismo como fenômeno Dardot e Laval (2016) nos oferecem bons subsídios. Defendem que as práticas neoliberais possuem uma estreita relação com a formação das subjetividades. O neoliberalismo, como racionalidade, atravessa muitas dimensões da esfera social e entre suas equivalências, Dardot e Laval (2016) comentam que a valorização mercantil se equipara à valorização de si próprio. Desse modo, trazem o pensamento de Bob Aubrey que compara a empresa de si mesmo como uma atualização do conceito de “cuidado de si”. Quem cuida de si é alguém que gere a si mesmo e suas atividades, encontrando o máximo de eficiência e trazendo para o campo da vida os indicativos da lógica do mercado.

Refletindo sobre a figura do professor, Jorge Larrosa (2019) aponta que a construção de alguma profissão que seja devotada à economia ou a interesses neoliberais, tende a ver o professor a partir de um conjunto de fatores que buscam a sua domesticação. O/a professor/a é um ser em uma sociedade alinhada com interesses neoliberais, mas ainda é um pouco livre porque seu ofício não tem a ver com trazer um produto eficiente para o mercado. É evidente que ao não entregar frutos para o capital, será considerada uma figura fracassada, uma árvore seca. Mas talvez aí esteja o real valor da sua atividade como docente.

Formar um professor de forma continuada parece ser muito mais do que seguir uma cartilha, já determinada para o bom andamento do ano letivo. É possível conceber, a partir dos autores aqui abordados, um olhar sobre a formação continuada que tensione o discurso neoliberal e veja a liberdade como condição para o exercício da docência. Essa liberdade constitui um espaço onde a parresia pode ser possível, onde a fala franca, a coragem da verdade, ainda tenham lugar. Mas, para isso, é preciso que compreendamos o espaço da formação continuada para além dos discursos oficiais, hegemônicos, das palestras e dos tempos cronológicos. É preciso enxergar a formação continuada nas brechas desses discursos, nos tempos livres das falas entre professores, nos intervalos, espaciais e temporais, nos intervalos dos cafés, nas pausas das salas de professores etc.

A parresia, estando na carne do professor, torna sua ação ética e política sempre possível, sempre, em alguma medida, disponível.

Os resultados parciais da presente pesquisa estão ligados ao encontro com os textos que dialogam com a base teórica foucaultiana para pensar a formação continuada em tempos de neoliberalismo. Buscamos aqui primeiras aproximações da relação entre parresia e formação docente.

Evidencia-se que o discurso neoliberal, aos poucos, vem colonizando os discursos educacionais, e isso atinge, também, a formação continuada. Esse movimento é um dos desafios para uma prática docente que esteja ligada à parresia, mas esse também pode ser o móbil para pensar se a parresia pode ou não contribuir na formação dos professores.

A formação continuada pode ser pensada a partir da possibilidade de construir professores de mãos livres (Larrosa, 2019). Assim, o professor pode exercer seu ofício não como um cargo, alguém que carrega alguma coisa e leva isso até alguém, bem como a escola não precisa ser pensada como uma empresa. Do contrário, se a formação ver o professor como um encarregado de uma função é porque a escola de fato se tornou uma empresa.

Palavras-chave: cuidado de si. parresia, neoliberalismo. formação de professores.

Referências Bibliográficas

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da verdade:** O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO MORAL COMO COMBATE AO ADOECIMENTO PSÍQUICO NEOLIBERAL

Larissa Hagler de Santana
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O presente trabalho visa tratar da importância da educação moral, de acordo com Marcelo Andrade, partindo da noção arendtiana de pensamento, que, ao mesmo tempo em que nos coloca no campo das possibilidades, abre uma esperança de que seja possível fazermos frente ao neoliberalismo e ao seu modo de vida através de uma formação moral.

Quando pensamos o adoecimento psíquico fruto da sociedade neoliberal de governo dos homens e de si mesmo, torna-se urgente trabalhar esses temas a partir do espaço político da filosofia da educação, tendo em vista as tecnologias de governo que o neoliberalismo utiliza. Somos, assim, levados a tratar da psicopolítica, que explora a liberdade dos sujeitos lucrando exatamente com a ausência de reflexão destes, que, por consequência, voluntariamente passam a se auto explorar.

Assim, promover um debate no campo da filosofia da educação sobre a importância da reflexão e do pensamento se torna fundamental para formarmos, não somente profissionais capacitados, como também sujeitos capazes de analisar e refletir de forma autônoma sobre o seu cotidiano, para produzirem, se assim desejarem, reações contra as ameaças que sofremos cotidianamente, especialmente no campo mental. De acordo com Byung Chul-Han, essas reações se tornam necessárias a fim de minimizar os impactos sofridos pelo sujeitos, e quem sabe reduzir os adoecimentos psíquicos ocasionados pelo ambiente sociopolítico em que estamos inseridos.

Se pensarmos a partir das contribuições arendtianas dadas por Andrade, a educação para o pensamento tem papel emancipador, ou seja, não pretende promover reflexões prontas, mas sim incentivar o campo da reflexão, que pode ter a finalidade também de nos fazer refletir sobre o cotidiano. Desta maneira, ao contrário do que o governo psicopolítico quer impor, de acordo com Han, refletir pode ser por várias vezes uma arma poderosa contra a capitalização e exploração dos corpos neoliberais. De maneira que possamos com autonomia, primeiramente perceber as violações que esse sistema tem imputado aos nossos corpos e à nossa psique, e, se assim desejarmos, sejamos capazes de construir mecanismos próprios de resistência.

Pensar no Brasil como o país mais ansioso, de acordo com a OMS, significa entre muitas coisas que, apesar de não estarmos plenamente estruturados a partir da lógica da sociedade do desempenho, muito dela nos afeta diretamente, principalmente a psicopolítica. E de acordo com Han:

Doenças psíquicas como depressão ou bournout são expressões de uma profunda crise da liberdade: são sintomas patológicos de que hoje ela (liberdade) se transforma muitas vezes em coerção. (Han, 2019, p.10)

Ou seja, tendo em vista índices tão alarmantes, é necessário que utilizemos o espaço político da filosofia da educação para nos voltarmos para essas questões a fim de colaborar com

mecanismos de combate, principalmente aos sintomas da profunda crise da liberdade que vivemos. Desempenhar tanto e em tantos âmbitos concomitantemente só parece nos conduzir para índices cada vez piores, então, já que é preciso que dançemos conforme a música para ao menos sobrevivermos ao sistema, podemos introduzir notas a fim de suavizar os impactos que essa música por muitas das vezes nos causa.

Andrade trata a possibilidade da educação moral frente a banalidade do mal, porém da mesma forma que ela é eficaz para promover o pensamento nesse caso, é possível que através da formação com a filosofia da educação possamos promover e incentivar o autoquestionamento a fim de compreender como o sistema atua em nossas vidas através da psicopolítica. Porém, como também ressaltado por Andrade, a educação para o pensamento é um campo de possibilidades, nada garante que ao pensarem os sujeitos adotarão um dado posicionamento, ou seja, não há garantias de que, de fato, ao refletirmos mais sobre as questões sociais que nos impactam adoeceremos menos psiquicamente, porém se o sucesso do governo neoliberal está na autocobrança e conseqüentemente na autopunição, ao refletirmos a esse respeito, é capaz que não exerçamos em nós mesmos essa pressão, que tanto adocece.

Para não utilizarmos da mesma hipótese em que a defesa de Eichmann: "sua culpa provinha de sua obediência, e a obediência é louvada com virtude." (Arendt, 1999, p.269), ao nos defendermos da culpa por termos adoecido é necessário que façamos então do ato do pensamento como algo recorrente em nossas vidas, afim de dificultar o trabalho da psicopolítica sob nós não a "obedecendo". Ao não tomarmos iniciativa frente ao psicopoder, caímos exatamente no modus operandi do sistema neoliberal, sendo cada vez mais condicionados a agirmos de acordo com o que o sistema precisa e espera de nós. E sabendo que o produto do psicopoder é em algum âmbito o adoecimento mental, ficamos cada vez mais vulnerável a esse finalidade.

De acordo com Han: "Quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso." (Han, 2019, p.16). Logo, não é só a ambição de nos tornarmos bem sucedidos numa sociedade extremamente tóxica que faz com que adoecemos, mas sim a motivação que é imputada em nós como se fosse nosso genuíno desejo, e não mais uma condição para nossa sobrevivência nessa mesma sociedade. E mais, pra além de não visualizarmos que somos produto dessa sociedade, nos culpamos por não atingirmos padrões irrealis.

Ao agirmos como empresas de si, a conjuntura nos leva a desempenhemos com exatidão o que essa fase do capitalismo necessita para acumular ainda mais. Ou seja, se há automatização para trabalhos antes manuais, o custo do produção não pode ser explorada ao extremo. Logo se faz preciso outra saída de capitalizar os corpos, aonde junto com as subjetividades aparece a mente, como algo exclusivo da ação humana. Que para Han: "Ao invés de superar resistências corporais, o neoliberalismo, com o poder do desempenho otimiza processos psíquicos e mentais a fim de aumentar a produtividade." (Ibid., p.40) Ainda de acordo com Han, como no regime neoliberal de desempenho a exploração é também auto exploração, ela não transforma os explorados em revolucionários, mas sim em depressivos. (Ibid., p.16). Daí se faz tão importante o papel da educação para o pensamento, onde seja possível combater o adoecimento psíquico em algum âmbito.

Para trazermos as contribuições arendtianas propostas por Andrade (2010, p.116), é preciso termos em mente que "uma sociedade torna-se cúmplice da demência totalitária do Estado a medida que partilha as mentiras do sistema não por ser enganada, mas por se recusar a perscrutar a verdade dos fatos". Faz-se então importante para a filosofia da educação a partir das contribuições propostas pensar que:

[...] a incapacidade de pensar oferece um ambiente privilegiado para o fracasso moral. A hipótese de Arendt é que o ato de pensar poderia - pois não há garantias ou certezas - condicionar os seres humanos a não praticar o mal. Nesse sentido, o pensamento, na concepção arendtiana, traz em si mais possibilidades do que seguranças ou determinações. (Ibid., p.120)

Andrade complementa ainda que como não há garantias:

“Educar para o pensamento seria uma atitude consciente de abrir nossas janelas conceituais para o vento do pensamento. Quiçá sejamos capazes de formar mais Sócrates do que Eichmanns, mas com uma única convicção: educar para e no pensamento é colocar-se no campo das possibilidades, e não das certezas.”(Ibid., p.124)

Faço das dele as minhas palavras, quiçá sejamos capazes de fazer alguma frente ao psicopoder, contribuindo com o ensino da filosofia da educação como incentivadores do ato do pensamento.

Palavras-chave: contribuições arendtianas, adoecimento psíquico, neoliberalismo, educação, pensamento.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas.** Ver. Bras. Educ. [online]. 2010, vol.15, n.43, pp.109-125. ISSN 1413-2478.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder.** Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte, MG: Âyiné, 2018b.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço;** tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

O NEOLIBERALISMO COMO GOVERNAMENTO DO SOFRIMENTO ESCOLAR

Laura Silveira Santiago
Universidade Estadual Paulista

A lógica capitalista aliada à racionalidade política neoliberal produziu o saber de que a liberdade só é possível em uma economia livre. Esta formação discursiva é reproduzida pelas instituições educacionais como uma forma de *governamentalidade*, a qual apresenta-se como gestão da relação entre a liberdade de si e dos outros e o poder soberano de escolha, disciplinando a humanidade à regência à dinâmica do mercado. Todavia, esta liberdade deste cenário mostra-se antagônica àquela prezada pelo termo “educação”; o qual, em seu principal sentido, engloba o contínuo processo reflexivo e libertador do ser.

A educação, ao fundamentar-se no respeito à liberdade de si e do outro, proporciona a possibilidade do ser se engajar criticamente no mundo. Por meio desta educação libertadora e revolucionária, há a construção da responsabilidade do ser sobre sua existência e, também, sobre toda a humanidade.

Faz-se relevante a universalização desta educação, em seu caráter humanista revolucionário, de forma que haja o reconhecimento das diversas formas de ser com o mundo, instigando o pensamento político acerca dos saberes essenciais à vida privada e pública de cada grupo social. Então, a escola revela-se como uma instituição essencial à sociedade.

As instituições escolares, ao apresentarem possibilidades de escolhas de engajamento do sujeito – em busca de sua autenticidade – com mundo, mostram-se como instrumentos úteis para a manutenção de um governo Plutocrático. Vê-se nas escolas o corrompimento da educação, em seu sentido social-democrático, por meio da invasão do espaço educacional pela aliança entre sistema econômico capitalista e ideologia neoliberal.

A dominação desta aliança, vista nas escolas, ocasiona aos atores escolares a impossibilidade do acesso ao processo real educacional. Ao impor uma finalidade em educação, a saber a formação para o mercado de trabalho, esta malha de governo bloqueia a autenticidade do sujeito, responsabiliza o ser do estado atual de si e da humanidade, e o culpabiliza por suas escolhas. Destarte, mantém-se nos atores escolares uma vida de representações, ou seja, uma vida de má-fé, gerando um grande sofrimento existencial.

Tendo em vista esta educação corrompida pelo utilitarismo de manutenção da plutocracia, tem-se, também um sofrimento educacional como um todo. A educação, ao basear-se na defesa e respeito da liberdade do sujeito em busca de sua autenticidade, é inviabilizada por esta forma de governo neoliberal, o qual invade as instituições educacionais e distorce o processo de educação a fim de garantir que as necessidades do mercado de trabalho sejam prioridades nas escolas.

A educação escolar, como processo existencial e humanista, deve ser posta fora do contexto mercantil, um ambiente em que se aprende a aprender, capaz de promover a igualdade por excelência, longe

dos constrangimentos capitalistas. Deste modo, a educação traz a reflexão quanto ao sofrimento existencial da sociedade contemporânea.

Destarte, educação é algo fundamental para a vida humana privada e pública, mas devido a depreciação deste conceito, sua essência vem se dispersando entre interesses políticos neoliberais. Nota-se, então, o condicionamento da liberdade dos atores educacionais para o mercado – a qual é criticada esta “liberdade para”, defende-se que a educação não deve ser esta ausência de heterotopias definida por uma finalidade social exterior, ou seja, deve ser possibilitada a liberdade formativa, na qual o sujeito possa escolher sua forma de ser autêntico, por uma educação democrática. Esta produção de submissão moral, gerada pelo governo *plutocrático*, mascarada pelo termo “educação”, deve ser revisada a fim de proporcionar um senso crítico que caminhe em direção à ruptura da permanência deste quadro.

A partir da constatação de que o neoliberalismo se instaura como forma de governo, com o auxílio de uma educação dita democrática, há a necessidade da revisão sobre a educação e seu sentido. Se esta, em seu conceito, visa a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho ou para a vida pública, se há a possibilidade de uma vida autêntica ao ser o que se é ou se há uma vivência em *má-fé*, deve-se colaborar com o desenvolvimento humano ou submeter-se à mercantilização da educação, se preza pela liberdade do ser ou se mantém o sofrimento educacional; sendo estas as problemáticas a serem debatidas.

Nota-se que este sofrimento instaurado por esta aliança não está a nível de uma responsabilidade somente educacional, mas principalmente uma responsabilidade política. Não se trata de rever apenas o conceito de educação previsto neste ensaio, mas também da necessidade de libertação dos sujeitos sociais à experimentação de ações não direcionadas desde o início para um resultado específico.

Trata-se de rever esta ocupação do tempo livre. Trata-se do ato de coragem de acordar desta vida de má-fé. Trata-se do direito de libertar-se deste cenário de governamentalidade. Trata-se da possibilidade do poder ser autêntico. Trata-se da relevância de desaceleramento desta produtividade. Trata-se da luta por qualidade de vida individual e coletiva. Trata-se do ser. Trata-se de educação.

Somente com a reflexão acerca da adoção de uma educação não falaciosa que será possível o desabamento deste sofrimento social. De forma geral, não há como instituir uma nova organização social se a disposição educacional dos indivíduos, que as compuserem, não for também transformada. Caso haja um rompimento com este cenário de dominação plutocrática e a proposição do ato de coragem de educação que tornar-se-á possível a autenticidade do sujeito existencial e a formação de uma sociedade crítica e democrática. Caso contrário, continuará assegurada esta rejeição ilusória de uma morte que já ocorreu. Uma completa *ataraxia* da educação e da vida existencial.

Tais questões aspiram reavaliar a educação ora adotada pelas escolas, e reestabelecer a conceituação de “educação” através da crítica a influência da política neoliberal. Destarte, o projeto será apresentado ao V Congresso Internacional da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação – o qual terá por temática “A Filosofia da Educação como crise e como prática” – no eixo temático “O espaço político da Filosofia da Educação”. A apresentação do trabalho será elaborada primeiramente com a exposição do conceito ideal de educação; ainda em um plano utópico, o segundo momento tratará do papel humanizador da instituição educacional. Em seguida, será tratada a governamentalidade neoliberal. O penúltimo discorrerá acerca dos efeitos subjetivo-existenciais vivenciada pelos atores educacionais. Por fim, há a reflexão quanto ao sofrimento educacional.

Palavras-chave: neoliberalismo, governamentalidade, existencialismo, educação.

Referências Bibliográficas

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt.** Pro-Posições. Campinas, SP. V. 30. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no collège de france (1978-1979). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2017. Autêntica: 2ª edição.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SARTRE, Jean-Paul. **L'Existentialisme est un Humanisme**. Les Éditions Nagel, Paris, 1970.

FILOSOFIA COMO AUTORREFLEXÃO CRÍTICA DO ESPAÇO POLÍTICO EDUCACIONAL

Luiz Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos

A formação política sempre contou com o importante aporte da tradição filosófica, que com a sua inserção epistemológica, política e social ganhou espaço nas discussões sobre as questões ético-políticas da sociedade. A República de Platão, a Política de Aristóteles são exemplos claros da inserção da filosofia política na Paideia clássica. Autores modernos como Locke, Hobbes, Rousseau, Descartes, Kant, Hegel, Marx, entre outros, são incisivos na necessidade da reflexão sobre a formação antropológica do humano na vida política. Os pensadores contemporâneos, de tradição francesa, alemã, norte-americana, e sul-americana também se somam a esse relevante movimento intelectual de autorreflexão crítica da cultura. Nessa extensa tradição da cultura filosófica eu destacaria, de modo particular, as reflexões de Theodor Adorno, um dos representantes da primeira geração da Escola de Frankfurt, pela relevância das suas contribuições na formação cultural e combate à barbárie.

Em tempos de cultura digital, de capitalismo de vigilância, de produção fabril do sujeito neoliberal, sob a cartilha da OCDE, como garantir efetivamente as condições para a autorreflexão crítica do espaço político educacional?

A sociedade brasileira, ainda sob o forte impacto da cultura escravocrata, patrimonialista e racista, tem aberto espaço para os movimentos autoritários de extrema direita, com a proliferação de *fake news* e manipulação das crenças da população, sob a ofensiva do neoliberalismo e do capitalismo de religião. Em termos educacionais, as ciências humanas, especialmente a área de filosofia da educação, tem sofrido um processo de marginalização e perda de espaço nos currículos da educação básica, do ensino superior e também nas discussões políticas que definem a agenda científica e cultural do país. O reducionismo da formação à sua dimensão técnico-instrumental, pela via do desenvolvimento das competências e habilidades do sujeito empreendedor, tem inibido a autorreflexão crítica, típica do pensamento filosófico, e que poderia ser revitalizada como forma de inserção ético-política das questões que envolvem o espaço político da filosofia da educação.

Nesse contexto histórico-cultural o pensamento de Theodor Adorno nos fornece um conjunto de reflexões importantes, e estas poderão nos ajudar no exercício de autorreflexão crítica dos caminhos adotados pela sociedade brasileira na atualidade. Para Adorno a proposição de uma formação ético-política, em face dos processos de regressão à barbárie, vividos pelo horror de Auschwitz, exigem a centralidade da educação política para que Auschwitz não se repita. Em termos pedagógicos, trata-se de um movimento cultural de resistência, desde a primeira infância. Para o desenvolvimento de um processo formativo cultural e amplo, as questões da psicologia social, da vida cultural e política, das artes e da formação integral da humanidade poderiam orientar, em termos mais gerais, as iniciativas da área de filosofia da educação, como forma de inserção dos temas antropológicos no centro dos debates que envolvem as políticas de formação cultural da sociedade brasileira.

A lúcida compreensão educacional de Aristóteles enunciada na Política, em que “o comum a todos deve ser apreendido em comum” (Aristóteles, 1985, p. 267), contrasta hoje com a concepção neoliberal da nova razão do mundo (Dardot e Laval (2016). É como se não houvesse mais espaço efetivo de reflexão das questões que nos dão o sentido antropológico do comum. Isto posto em uma ambiência caracterizada fundamentalmente pelo aumento exacerbado da competitividade, conjugada pela erosão das garantias legais de seguridade social então existentes, reduzindo os sujeitos à condição de agentes econômicos, frente aos riscos inerentes à competitividade amplamente disseminada, como seu postulado básico.

Esse modelo de racionalidade conduz a sociedade à um processo de subjetivação contábil e financeira do indivíduo. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, pág. 333): “a ética da empresa tem um teor mais guerreiro: exalta o combate, a força, o vigor, o sucesso. Ela transforma o trabalho no veículo privilegiado de realização pessoal”. Trata-se especificamente, da configuração de um ethos voltado à autovalorização empreendedora, do “ajuda-te a ti mesmo”. Nesse contexto, o outro, não é considerado um semelhante, conforme a tradição ético-política da sociabilidade, mas ao contrário, um concorrente, um adversário e até mesmo um inimigo.

As reflexões de Theodor Adorno do final dos anos 1950, publicadas no artigo “Teoria da Semiformação” ainda são muito importantes, tanto pelo diagnóstico crítico realizado à época, como pela perspectiva de um caminho a ser trilhado pela filosofia e pela área de ciências humanas. Dizia Adorno: “Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (Adorno, 2010, p. 9). O sentido do desenvolvimento de uma teoria crítica da educação passa necessariamente pela autorreflexão crítica do espaço político da educação, como forma de superação de concepções formativas que se congelam em categorias fixas, ideologicamente determinantes e sem espaço para reflexão dos atores envolvidos no processo de formação cultural da educação.

Ao assumirmos o caminho ideológico das concepções educacionais nós estaremos decretando, no sentido de Gruschka (2015), o fim da pedagogia. A reflexão sobre a gravidade dessa situação poderia ser pensada a partir da questão formulada pelo próprio autor: “se a pedagogia - além do mero postulado - que objetiva a educação dos sujeitos ainda está suficientemente aterrada socialmente, de forma que possa servir como fator eficaz na realização e reflexão sobre educação e formação” (Gruschka, 2015, p. 276).

Essa parece ser, no meu entender, a grande questão a ser colocada para os atores que habitam o espaço político da filosofia da educação, pois afinal: que tipo de contribuição efetiva no debate nós estamos “empreendendo”, como forma de resistência aos processos de conversão da formação em produção de mão de obra, colonização do pedagógico e esvaziamento antropológico da nossa existência?

Palavras-chave: filosofia da educação, formação ético-política, neoliberalismo, teoria crítica da sociedade, semiformação.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (orgs.) Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. ARISTÓTELES. Política. Brasília: Ed. UNB, 1985.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GRUSCHKA, A. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha. São Paulo: Nankin, 2015.

O PROJETO REACIONÁRIO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

Matheus Carriel Batista

Universidade Estadual do Norte do Paraná

João Vicente Hadich Ferreira

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Gabriele Machado

Universidade Estadual do Norte do Paraná

A presente exposição traz alguns elementos introdutórios de uma pesquisa de mestrado em andamento, inserida na linha “Educação Básica: gestão e planejamento”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Qual a finalidade da educação? Distante do anseio por uma resposta definitiva a essa indagação, procura-se mais, nessa pesquisa, retomar um debate que parece estar sendo deixado de lado nas produções teóricas recentes. Diante dos avanços tecnológicos e da empolgação com a diversidade de ferramentas, técnicas e métodos, perde-se de vista a preocupação com aquilo que a educação pode produzir no todo social. Não se trata de desconsiderar a necessidade das discussões sobre aspectos instrumentais que envolvem a prática educativa, mas é preciso pensá-las em conjunto com essa questão fundamental. Tampouco se pretende reapresentar o discurso da educação como panaceia para os problemas sociais. Dificilmente se pode negar, contudo, que qualquer proposta educativa traz consequências para a realidade social. Assim, a pergunta feita por Adorno (1995, p. 139), há mais de meio século, deve ser recapitulada: “para onde a educação deve conduzir?”

Marcado pelos horrores do Holocausto, o filósofo alemão fez uma de suas mais contundentes afirmações: “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 119). Como parece ficar compreensível a partir da obra de Adorno, essa preocupação não deve ser isolada naquele contexto. Longe de qualquer tentativa de relativização, de comparação entre um evento e outro, cabe mencionar que sua preocupação parecia estar direcionada ao estabelecimento da educação como possibilidade de fortalecimento da resistência à barbárie. Hoje, as diversas formas de barbárie, institucionalizadas ou não, espalham-se pelo mundo. No cenário brasileiro, por exemplo, ela se manifesta no genocídio dos povos indígenas, na violência contra a população negra e periférica, nos inúmeros casos de feminicídio, de homofobia e de transfobia.

Frente a esses fatos, uma educação contra a barbárie, que desnaturalize essas e outras formas de violência, torna-se uma tarefa urgente. Aliás, trata-se de uma necessidade contínua, sempre como um fazer inacabado. Auschwitz representou, para Adorno, a tragédia da formação na sociedade capitalista. Não foi um acidente histórico, mas produto de um processo social objetivo, do próprio progresso que se converteu, paradoxalmente, em regressão. Na Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer investigam a autodestruição do esclarecimento e, ao mesmo tempo que consideram o pensamento esclarecedor inseparável da liberdade na sociedade, reconhecem que “[...] o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições das sociedades com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão [...]” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 13).

O pensamento pragmatizado, verdadeiro produto da proposta iluminista, culminou, ao entrar em contato com outros elementos, na barbárie. Na relação irrefletida com a técnica, instaura-se a frieza e a indiferença, necessárias para que as atrocidades nos campos de concentração fossem

realizadas e para que muitos daqueles que não estavam lá consentissem. Essa frieza, explicou Adorno (1995), é um traço antropológico básico e que marcou a sociedade em que vivia – algo que não parece tão diferente hoje –, de tal modo que, sem ele, Auschwitz não teria acontecido. Esse traço básico, intensificado por condições objetivas da sociedade capitalista, certamente não pode ser extirpado apenas pelo processo educativo, mas as possibilidades de sua transformação passam também por ele. É a partir desse quadro que Adorno (1995) vai expor sua concepção de educação, em uma perspectiva que se opõe ao pensamento pragmatizado, não limitada à transmissão de conhecimentos, e que tem como preocupação central a produção de uma consciência verdadeira. Essa é uma exigência política; para que a democracia opere de acordo com seu conceito, para além da mera formalidade, a emancipação é necessária (Adorno, 1995).

Uma educação que tenha isso em vista não se efetivará sem encontros. O campo educacional é, historicamente, um espaço de disputas, de jogos de forças, em que múltiplos interesses estão em conflito. No caso brasileiro, desde o fim da ditadura militar, a escola pública tem passado por um processo de redemocratização e, concomitantemente, é atravessada por ataques reacionários. Em um recorte mais recente, chama a atenção o fortalecimento de três frentes dessa ofensiva reacionária: o Escola sem Partido e as propostas de militarização e de escolarização doméstica (*homeschooling*). Essas três iniciativas, embora possuam aspectos originários próprios, parecem ser partes constituintes de um mesmo projeto reacionário de educação, uma vez que compartilham atores e características discursivas. A composição ideológica desses empreendimentos é bastante diversa e formulada através de alianças entre neoconservadores e neoliberais, católicos e evangélicos, militares e grandes empresários, além de outros interessados na interferência no campo educacional.

São muitos os pontos de convergência entre esses grupos, mas cabe destacar um aspecto que sintetiza com maior clareza o principal objetivo dos atores por trás desse projeto reacionário: a tentativa de despolitização da educação. Esse desejo fica evidente nas narrativas apresentadas na defesa das três propostas. A despolitização é a base do discurso do Movimento Escola sem Partido e perpassa as proposições de escolarização doméstica e de militarização das escolas. No imaginário produzido por esses grupos, as instituições de ensino e os professores estariam alinhados com um projeto mais amplo de destruição dos valores e costumes tradicionais. Isso se daria através de uma sistemática doutrinação política e ideológica exercida pelos docentes em sala de aula, que estariam, ao recusarem a mera transmissão de conteúdos, extrapolando o papel da escola e violando um suposto direito natural da família de decidir o que seus filhos podem aprender.

Essas três iniciativas ganham força ao se apresentarem como formas de resolver tais problemas, cada uma a seu modo. A melhora da qualidade da educação, também pautada sob a ótica dos resultados obtidos em avaliações de larga escala, é associada à despolitização do processo educativo, pois assim se garantiria um ensino mais eficiente e voltado a um melhor desempenho nessas avaliações, ao mesmo tempo que o pretense direito natural da família não seria desrespeitado.

A militarização das escolas cresce; o Escola sem Partido, dada sua inconstitucionalidade, permanece mais como discurso. O *homeschooling*, por sua vez, ainda não se consolidou no Brasil, mas pode vir a se tornar uma prática mais frequente caso haja uma regulação legislativa. O que preocupa, no entanto, é que, independentemente da sua institucionalização, essas propostas estão em funcionamento na educação brasileira. O projeto reacionário, que visa conter qualquer avanço no sentido da democratização da escola, logra êxito, a despolitização da educação está em curso. Nessa pesquisa, tendo como fundamento a concepção adorniana de educação, que se opõe frontalmente ao pensamento pragmatizado, pretende-se compreender quais são os elementos presentes nesse projeto reacionário que podem contribuir para a perpetuação da barbárie no Brasil.

Palavras-chave: despolitização, escola sem partido, homeschooling, militarização da educação, barbárie.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

O LABIRINTO DA BNCC E A FILOSOFIA: OS APORTES DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO PARA UMA FORMAÇÃO À PROVA DE “FAKE NEWS”

Matias Castarataro
Universidade Federal de Goiás
Evandson Paiva Ferreira
Universidade Federal de Goiás

As “fakes news” e seus efeitos nefastos não são um fenômeno exclusivamente contemporâneo. Mas a velocidade com que tais notícias são fabricadas e se propagam o é. O “boom” das redes sociais tornou possível que qualquer indivíduo compartilhe informação com milhões de pessoas de forma instantânea. Como aponta Shu et al. (2017), começou assim uma mudança no comportamento de consumo de notícias, já que ler informação nas redes sociais toma menos tempo do usuário e tem um custo monetário menor em comparação com a mídia tradicional.

A simplicidade na recepção de informação, contudo, não é o único fator que impulsiona a viralização de conteúdo falso. Como adverte Shao et al. (2018), devido ao baixo custo de produção de “websites” fraudulentos e ao alto fluxo de perfis controlados por programas conhecidos como “socialbots”, a opinião pública pode ser influenciada em diversas questões, que vão desde políticas de vacinação até a campanhas políticas.

Essa pluralidade de fenômenos impulsiona a comunidade a atualizar constantemente o conceito de “fake news”. Tandoc Jr., Wei Lim & Ling (2018) afirmam que um fator que está sendo passado por alto na tentativa de se criar uma nova definição é a importância da audiência. Enquanto as notícias clássicas são construídas por jornalistas, pode-se perceber que as “fake news” são co-construídas pela audiência, já que para ocorrer a viralização é necessário que a audiência perceba o falso como real. Sem esse completo processo de engano, as “fake news” continuariam sendo uma mera ficção.

Se a audiência tem um papel fundamental na propagação das “fake news”, acontecimentos que afetam as emoções pioram a situação. A polarização política, por exemplo, facilita a credulidade nas informações que alimentam o preconceito em relação ao polo oposto. Da mesma forma, uma crise sanitária que ocasione medo deixará a população mais crédula na existência de um medicamento milagroso ou na ideia de que a doença não existe.

De fato, em 2020, essa conjuntura, somada à necessidade das pessoas de informações acerca da pandemia causada pelo vírus COVID 19, ocasionou uma crise informativa sem precedentes, que teve como efeitos para suas vítimas danos para a saúde das mais afortunadas e morte para as que não tiveram a mesma sorte. Apesar do fim do período de emergência sanitária, a intensidade dessa crise persiste, espalhando-se por outros aspectos da vida em sociedade.

A crise não admite soluções a curto prazo e a formação de uma cidadania responsável na transmissão de conhecimento, que participe ativa e criticamente nos conteúdos que difunde, precisa começar na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular – documento de caráter normativo, sancionado pelo governo federal no ano de 2017, que tem como principal objetivo estabelecer um patamar de aprendizagem

e desenvolvimento, para que todos os estudantes da educação básica do Brasil desenvolvam as mesmas competências e habilidades ao longo da vida escolar – reconheceu tal necessidade, tendo, inclusive, estabelecido a competência específica número 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, que consiste em “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BNCC, 2017, p. 570).

Curiosamente, a BNCC - em desconforto com a reforma de 2008, trazida pela Lei nº 11.684 - removeu a obrigatoriedade, como componente curricular específico, da disciplina que já foi glorificada em outros tempos como a mãe das ciências, a Filosofia. Apesar disso, se o espírito do documento é garantir que os alunos desenvolvam habilidades como a competência citada “ut supra”, cabe então afirmar que a única hermenêutica possível a respeito da presença da Filosofia na Educação Básica é a de que esta nunca foi tão indispensável.

Nesse sentido, o estudo da filosofia cartesiana, pode brindar grandes aportes ao desenvolvimento da competência específica número 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

De fato, o pensamento cartesiano traz consigo uma essência atemporal. A melhor forma de combater a desinformação, tanto a do século XVII como a da atualidade, não é achando-se superior ao outro ou pensando que quem erra carece de uma educação formal, mas com a incorporação de um método que possibilite “um meio de aumentar gradualmente meu conhecimento, e de elevá-lo aos poucos ao mais alto ponto” (DESCARTES, 2019, p. 38), com a finalidade de constituir um sujeito autônomo que providencie “procurar reformar meus próprios pensamentos e construir num terreno que é todo meu.” (DESCARTES, 2019, p. 51).

Tal método nasce mediante uma dúvida metódica baseada nos constantes questionamentos acerca da validade da informação que recebemos e de como processá-la eficientemente para abandonar toda credulidade, estabelecendo quatro passos que devem ser seguidos para se aceitar uma informação como válida: desconfiar frente ao conhecimento - no sentido de evitar a precipitação para julgar uma coisa como verdadeira; analisar a informação parte por parte até abarcar sua totalidade; começar a verificar as ideias mais simples e, comprovadas estas, ir logo às mais complexas e, por último, revisar o resultado para obter o maior grau de certeza possível.

O filósofo existencialista Jean-Paul Sartre (1960, p. 243), em um diálogo entre as filosofias cartesiana e sartreana, expõe que, a não ser que se impulse a mente a captar as relações, se ela não produz por si mesma as conjecturas e, finalmente, chega a uma iluminação decisiva, as palavras continuam sendo signos mortos e tudo se aprende de memória. E conclui que Descartes compreendeu melhor que ninguém que a menor atividade do pensamento compromete a qualidade de todo pensamento autônomo.

De acordo com Sartre (1960, p. 244), Descartes nos outorga, antes de tudo, uma responsabilidade intelectual completa. Ao destacar que Heidegger falou a frase “Ninguém morre por mim”, mas que, antes dele, Descartes disse “Ninguém pode compreender por mim”, sintetiza que é responsabilidade absoluta do sujeito comprometer-se totalmente para que a ordem natural das coisas que existem se converta em uma ordem das verdades.

Exaltando a afirmação cartesiana de que “a capacidade de bem julgar, e distinguir o verdadeiro do falso (...) é naturalmente igual em todos os homens” (DESCARTES 2019, p. 37), o célebre existencialista esclarece que “ninguém há provado melhor que Descartes a relação entre o espírito da ciência e o espírito da democracia, já que seria impossível fundar o sufrágio universal a respeito de outra coisa que não seja essa faculdade universalmente difundida de dizer que não ou dizer que sim.” (SARTRE, 1960, p. 246, tradução livre).

Com o aporte de Sartre, a filosofia cartesiana toma uma densidade maior. Já não é um método que procura simplesmente aumentar nosso conhecimento, também é a justificativa de uma filosofia moral democrática. Uma sociedade na qual seus membros não estão capacitados para rejeitar as mentiras veiculadas por seus semelhantes cairá num ceticismo niilista ou num autoritarismo.

O objetivo geral da pesquisa a ser realizada é avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC por meio de um ensino não cronológico da filosofia que fomente a relação, a articulação e a prática de conceitos filosóficos com foco no combate às “fake news”.

Para a pesquisa, de natureza aplicada, adotar-se-á uma abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa será descritivo. Será uma pesquisa focada na interpretação de dados, surgidos tanto da análise de bibliografia quanto da aplicação prática do produto educacional.

O procedimento técnico se apropriará de conceitos da pesquisa-ação, na qual:

Os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (PRODANOV, FREITAS; 2013 p. 63).

Esse procedimento facilita o diálogo contínuo entre o pesquisador e os participantes envolvidos (os alunos), o que garante uma melhor detecção dos problemas que possam surgir no processo de aplicação do produto educacional que será executado no CEPAE/UFG para alunos do ensino médio.

O produto educacional terá o formato de um plano de ensino dividido em 06 (seis) unidades, que abordarão como diferentes filósofos dialogam, direta ou indiretamente, com o pensamento cartesiano junto ao afincamento de desenvolver competências e habilidades que possibilitem uma análise crítica da informação no educando.

Como fruto da aplicação do produto educacional, será publicado um e-book com orientações pedagógicas para professores, no qual desenvolver-se-á o conteúdo teórico das 06 (seis) unidades do plano de ensino, além dos exercícios que os alunos participantes da pesquisa resolverão.

O e-book terá como conteúdos, principalmente, a exposição da noção de “fake news”; a síntese dos efeitos e sua evolução ao longo da história e a “dúvida metódica” de René Descartes e como esta interage com o pensamento de Jean Paul Sartre na fundação de uma moral democrática.

A metodologia do material didático será composta por aulas expositivas que contarão com a leitura de textos filosóficos e não filosóficos, buscando sempre a reflexão quanto à relação entre ambos. Conjuntamente, serão exibidos vídeos (filmes e documentários), slides e imagens de obras de arte.

A avaliação será processual, qualitativa, tendo como critérios a participação na sala de aula e a entrega de um trabalho final.

Palavras-chave: filosofia e formação humana, filosofia da educação, ciências humanas, pensamento crítico, “fake news”.

Referências Bibliográficas

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SARTRE, Jean Paul. **A Transcendência do Ego**: esboço de uma descrição fenomenológica; introdução e notas, Sylvie Le Bom; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARTRE, Jean Paul. **El hombre y las cosas**; tradução de Luis Echavarrí. Buenos Aires: Losada, 1960.

EDUCAÇÃO, RITUAIS E A RESTAURAÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA A VIDA POLÍTICA

Rafael Lopes Batista

Secretaria de Estado de Educação de Goiás

Marsiel Pacífico

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Existe desde pelo menos 1848, com a publicação de *O manifesto do partido comunista*, uma certa corrente de pensamento entre filósofos e sociólogos que identifica, especialmente nos países ocidentais capitalistas, a erosão ou desmantelamento da vida em comunidade como uma característica destas sociedades. Ou seja, os valores sociais, a tradição, os costumes, a religião e as relações com a natureza teriam sido transformadas pela modernidade capitalista ao ponto de perderem sua relevância na vida comunitária, pois foram paulatinamente substituídos por formas de sociabilidade onde o mercado e as mercadorias se tornaram as novas instituições reguladoras do processo de integração coletiva. Haveria desde então um processo de exacerbação do individualismo e atomização social, que, a despeito da complexidade de fatores, certamente poderiam ser ligados causalmente ao espírito iluminista e liberal de supervalorização do indivíduo.

Contemporaneamente, dentre outras expressões, a erosão da vida em comunidade pode ser notada pelo enfraquecimento dos partidos políticos e dos sindicatos, pela forte fragmentação e especialização do trabalho técnico e científico e pelas novas dinâmicas das relações familiares. O filósofo alemão Christoph Türcke ajuda explicar esse fenômeno: o início da Idade Moderna marca um período de crescimento e agitação constante nas grandes cidades europeias, nas quais a troca de mercadorias havia se tornado a atividade humana fundamental. A disputa por clientes e consumidores tornava o meio urbano uma grande feira que durava o ano inteiro, onde a comercialização exigia estratégias de excitação sensorial que concorriam pela atenção dos indivíduos-consumidores. Conforme o autor: “Colocar mercadorias à venda é uma forma de espetáculo” (2010, p. 96). Assim, o mercado converteu-se no lugar por excelência de mediação das relações sociais, agindo como força que integra a todos de forma absoluta.

Dos séculos XVII e XVIII para cá, o capitalismo industrial, mercantil e financeiro se aprimoraram exponencialmente, e novas formas de produção e circulação de mercadorias surgiram em consonância com as novas forças produtivas, sobretudo a partir do surgimento das tecnologias de informação e comunicação. As técnicas fotográficas, o cinema e a televisão, a informática e a miniaturização da eletrônica fizeram o mercado se diluir em cada um de nós, todos nos tornamos produtores e consumidores ao mesmo tempo, nosso reconhecimento social começou a depender da circulação de nossa imagem. Conforme mostrado por Türcke (2010, p. 39-71), não participar desse mundo midiático digital é equivalente a estar socialmente morto, de tal sorte que o princípio segundo o qual “Ser é ser percebido” se torna o imperativo existencial que atravessa o capitalismo atual. Se não emitirmos, diuturnamente, sinais elétricos codificados em dados informacionais, estaremos nos colocando numa situação de não-existência. Isso culmina no drama moderno de cada pessoa estar muito ocupada apenas consigo mesmo. Não se trata de negar que haja vida comunitária, mas sim de afirmar a debilitação dos elos comuns que davam coesão às formações sociais, elos que interligavam

indivíduos dentro de um mesmo horizonte compartilhado de existência, horizontes de sentido, de orientação e significado para a vida.

Em suas origens remotas, todas as relações humanas eram essencialmente mágico-religiosas e estavam sempre cercadas por práticas de rituais (TÜRCKE, 2016, p. 16-21). No início do século XX, o antropólogo Arnold Van Gennep, em seu clássico *Os ritos de passagem*, classificou e descreveu detalhadamente uma grande quantidade de rituais praticados por tribos e comunidades tradicionais espalhadas pelo globo. Partindo desse estudo, nota-se que em civilizações pré-capitalistas os rituais congregavam as pessoas em torno de valores e objetivos comuns, de forma que a manutenção da sociedade se sobrepõe à mera manutenção da vida individual. Entretanto, não decorre disso que o aspecto individual seja menosprezado, ao contrário, os ritos serviam também para auxiliar os indivíduos a migrarem de determinados espaços e temporalidades para outros espaços e temporalidades.

A vida individual, qualquer que seja o tipo de sociedade, consiste em passar sucessivamente de uma idade a outra e de uma ocupação a outra. Nos lugares em que as idades são separadas, e também as ocupações, esta passagem é acompanhada por atos especiais, que, por exemplo, constituem, para os nossos ofícios, a aprendizagem, e que entre os semicivilizados consistem em cerimônias, porque entre eles nenhum ato é absolutamente independente do sagrado. Toda alteração na situação de um indivíduo implica aí ações e reações entre o profano e o sagrado, ações e reações que devem ser regulamentadas e vigiadas, a fim de a sociedade geral não sofrer nenhum constrangimento ou dano. É o próprio fato de viver que exige passagens sucessivas de uma sociedade especial a outra e de uma situação social a outra, de tal modo que a vida individual consiste em uma sucessão de etapas [...]. (GENNEP, 2013, p. 24).

Aqui temos um fato que está em Van Gennep, e que é retomado filosoficamente quase um século depois por Türcke (2010): é por meio dos ritos que homem primitivo e sociedade estavam umbilicalmente conectados numa relação de determinação mútua, sendo que a vida coletiva das primeiras civilizações minimamente estáveis nascera em torno de rituais. Rituais são essencialmente práticas de repetição (TÜRCKE, 2016; HAN, 2021), e se caracterizam por serem comportamentos humanos triádicos (TÜRCKE, 2016, p. 67), na medida em que, para além de envolverem um “eu” e um “outro”, destinam-se a um terceiro, um objeto em que se fixa a atenção. Ou seja, rituais demandam partilhamento de atenção entre os membros de determinada comunidade, pois não existe repetição ritual feita isoladamente. Neles, a totalidade do organismo se detém, de forma devotada, a algo que lhe dá sentido existencial, orientação, pertencimento. Sob essa perspectiva, todos os momentos e transformações significativos da vida individual de qualquer membro das sociedades tradicionais não poderiam ser entendidos sob o domínio da experiência privada, haja vista que as experiências fundamentais da existência se desenvolviam no âmbito do público e do sagrado.

Em *Sociedade excitada*, Türcke se ocupa de argumentar, entre outras coisas, que o avanço do capitalismo solapou, num processo histórico que se inicia na Modernidade, as condições socioeconômicas e neurofisiológicas da vida ritualizada. Seguindo este caminho, Byung-Chul Han (2021, p. 7) é muito claro em diagnosticar algumas “patologias do presente”, entre as quais destaca-se a “erosão da comunidade”, causada, segundo ele, pelo desaparecimento gradual dos rituais em nossas sociedades contemporâneas. O entendimento do filósofo coreano sobre a importância dos rituais nos níveis individual e social não destoa de Van Gennep e nem de Türcke:

Rituais são processos de incorporação, encenações do corpo. Os regimes válidos e os valores de uma comunidade são experienciados corporalmente e sedimentados. São inscritos no corpo, incorporados, ou seja, internalizados corporalmente. Desse modo, os rituais criam um saber e uma memória corporalizados, uma identidade corporalizada, uma comunhão corporal. A

comunidade ritual é uma corporação. À comunidade como tal é inerente uma dimensão corporal. A digitalização enfraquece em tal medida o vínculo comunitário que surge dela um efeito descorporizante. A comunicação digital é uma comunicação descorporizada. (HAN, p. 24-25).

A digitalização das relações sociais tem transformado não só os processos comunicacionais e informacionais, mas também tem deslocado, de modo cada vez mais acelerado e radicalizado, o núcleo de realização da sociabilidade, retirando das práticas rituais os meios de individuação e criação de identidades (coletivas e individuais), dissolvendo assim o processo dialético de estabilização e coesão social. Na ideologia dominante, o mercado global, totalmente informatizado, cumpriria o papel de dar essa estabilização e coesão, porém, falha. Falha porque o ser humano é sugado por ele em todas suas dimensões, inclusive a dimensão neurofisiológica. Isto é, a percepção humana, junto a suas condições sensório-motora e cognitiva, é prejudicada por causa da transformação da atenção numa mercadoria. Sendo assim, fica interdita a possibilidade de integração social via práticas rituais que demandem a repetição conjunta de cerimônias cuidadosamente preparadas e experienciadas.

Conforme tematizado na dissertação de mestrado de Batista (2024), a esfera da educação formal pode ser ainda o bastião social de resistência à deterioração da atenção, e, por conseguinte, à erosão do comportamento coletivo. Na citada pesquisa, a escola é compreendida como capaz de resistir à “cultura do déficit de atenção” (TÜRCKE, 2016) a partir da adoção da ritualização como uma espécie de princípio pedagógico. Em certa medida, o desafio aqui é tornar sagrado -- ao ponto de dedicarmos neles nossa atenção conjunta e devotadamente -- momentos, objetos e instituições que de partida são profanos. Ora, esta seria uma maneira de colocarmos na contramão da tendência de desintegração da vida social. Evidentemente, a educação não consegue resolver sozinha o desmantelamento da vida comunitária, pois não podemos desconsiderar as condições objetivas de nossa época histórica; mas também não é verdade que a educação tem de, necessariamente, resignar-se e adaptar-se acriticamente ao modelo sociocultural e econômico que tem dominado as relações humanas na maior parte do globo. Considerando este último argumento, a nossa hipótese central é de que a educação seria um espaço político de negação ou transformação de alguns condicionantes da sociedade contemporânea. Isto é, a (re)ritualização sistemática da experiência escolar é pensada neste trabalho como “freio de emergência” (TÜRCKE, 2010) frente às crises de nosso tempo histórico.

Palavras-chave: educação, rituais, Christoph Türcke, vida em sociedade.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Rafael Lopes. **Os déficits de atenção e seus riscos à experiência formativa: Aportes da Teoria Crítica e da neurociência**. 2024. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu: Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: Uma topologia do presente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada: Filosofia da sensação**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

ENTRE CRISES, DISPUTAS E DEFESAS: UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA – EXPLORAÇÕES INICIAIS

Thiago Luiz Alves dos Santos

Universidade da Força Aérea

Luís Paulo Cruz Borges

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Sem sombra de dúvidas o tema da crise da educação, ou da instituição escolar não constitui novidade nos debates que atravessam o mundo ocidental nas últimas seis décadas. Esse mote emerge com bastante força e visibilidade na segunda metade do século passado, perto do fim dos ditos Trinta Anos Gloriosos, em um contexto de esgarçamento do modo de produção capitalista e do seu mundo do trabalho, em função da crise do petróleo (1973) e do início da popularização da internet e da informática, coadunado ainda ao colapso das políticas que deram sustentação e dinamismo à economia do pós-guerra.

No plano internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) assume o protagonismo do sentido e do significado ao publicar um conjunto de documentos destinados a caracterizar e apresentar propostas para aludida crise. Dentre esses documentos destacam-se: *A crise mundial da educação* (1968), *Relatório aprender a ser* (1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022)

Todo esse quadro serve como pano de fundo para a crise, não só da escola, mas de inúmeras outras instituições que vertebram e constituem o ocidente. Crise essa, em larga medida, caracterizada como um descompasso, um desencontro entre o conceito, o propósito e os produtos dessas instituições e os movimentos, as efervescências e as expectativas da sociedade em seu conjunto.

O primeiro quartel do corrente século começa com a crise mundial do capital financeiro em 2008, do que resultou forte recessão, endividamento e desemprego em inúmeros países. Multiplicaram-se os protestos diante das políticas de austeridade fiscal para o povo e socorro financeiro para os agentes do mercado que produziram a crise. Ainda nesse quadro, é possível divisar o advento de uma nova direita nacionalista, religiosa e conservadora com matizes extremos e fundamentalistas.

No contexto brasileiro, as jornadas de 2013, criam as condições favoráveis para a eclosão de uma nova direita brasileira que se organiza e conquista a Presidência da República em 2018 com a retórica fantasmagórica do combate à doutrinação política e de gênero nas escolas públicas, a implementação da Educação a Distância na Educação Básica e a defesa do homeschooling. A ciência, a democracia, o outro, o pensamento e, inclusive, a escola, os professores e o conhecimento passam a ser vistos como inimigos, mazelas a serem exterminadas.

Não sem motivo, como uma espécie de resposta, em 2017, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, ao celebrar seus 45 anos, o fez com o evento intitulado *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2019, celebra seus 50 anos com um evento com o seguinte tema: *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. E, de modo semelhante, em 2018, a Sociedade Brasileira de Filosofia da

Educação (SOFIE) organiza seu terceiro congresso bianual realizado entorno do tema “Escola: um problema filosófico”.

Os eventos acadêmicos supracitados são mostras significativas da relevância e urgência do debate sobre a crise da escola pública brasileira e, mais que isso, esses eventos atualizam e contextualizam o debate ao traçar um panorama amplo e relativamente denso sobre os grandes temas, problemas e encaminhamentos que pululam no hoje. A partir desse panorama é possível descortinar uma crise multifacetada da escola, perpassada por inúmeras disputas e frentes de defesa. Dentre as muitas faces citam-se algumas: a disputa pela moralização e conseqüente censura, a colocação do mercado e da empresa como modelos de sociabilidade, ensino e gestão, a hegemonização da acumulação de conteúdos, a proposição da escolarização doméstica, o crescente abandono por parte dos jovens.

Ainda sobre os eventos citados, os mesmos indicam um sensível deslocamento nos debates sobre a crise da escola pública brasileira. Deslocamento esse, realizado desde uma dimensão mais material e objetiva do fenômeno escolar, em geral preocupada com questões de infraestrutura de prédios, aumento salarial, quantidade de profissionais da educação, para citar alguns exemplos. Uma direção mais imaterial e mais preocupada com valores, conceitos e posições políticas. Observa-se desse modo, uma centralização temática do que poderíamos chamar de projeto ético e político da escola ante a um cenário conturbado de inverdades, desinformação, negacionismos e ideologias privatistas e particularistas. Daí a importância e a premência da prática da filosofia da educação enquanto prática de enfrentamento, reflexão, crítica e proposição de horizontes outros.

Desse modo, em vista do fenômeno da crise da escola em sua atualidade, a presente comunicação pretende seguir a senda proposta pela Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) em seu terceiro Congresso e abordar a escola como um problema filosófico, a partir da seguinte questão: que limites e possibilidades enfrenta a escola pública brasileira para se tornar ou se fortalecer como uma agência pública e comum de formação humana no contexto das crises, defesas e disputas que atravessam essa instituição em seu tempo presente?

O encaminhamento e enfrentamento da questão enunciada acima é dividido em dois momentos. O primeiro diz respeito à substanciação teórica e conceitual das categorias do estudo a partir da filosofia da educação, entendendo essa como o campo onde a pesquisa se desenrola e o referencial teórico a partir do qual a reflexão filosófica se processa. E sendo assim, faz-se mister informar que o presente estudo opera com dois tipos de categoria, as categorias de objeto e as categorias de análise filosófica. No primeiro grupo temos as seguintes categorias: crise, escola pública brasileira e tempo presente. E, no segundo: o comum, o público e formação humana.

No segundo momento de encaminhamento e enfrentamento das questões da pesquisa, o objeto de estudo é confrontado com as categorias de análise e se processa a reflexão crítica e filosófica propriamente dita.

Em larga medida a presente pesquisa é realizada a partir de procedimentos bibliográficos e documentais. Entretanto, somos convictos de realizamos também algo que poderia ser definido como uma empiria existencial na medida em que nossa condição de professores de Educação Básica e atores de sindicatos e movimentos sociais da educação impregnam e em muito constituem nossa sensibilidade e percepção das crises, defesas e disputas que atravessam o cotidiano escolar.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, os três eventos acadêmicos citados anteriormente são tomados como uma espécie de marco bibliográfico gerador, em virtude das produções bibliográficas que deles derivaram. Essas produções, por seu turno, são tanto fundamentais como fontes para uma primeira substanciação do objeto de estudo e das categorias de análise como, também, são fundamentais para apontar outras referências bibliográficas e, por conseguinte, mais os elementos teóricos e conceituais para adensar a citis categorias.

A pesquisa documental opera no sentido de mapear produções com um caráter mais institucional e formal, tal como relatórios, documentos governamentais, legislativos ou jurídicos que pautem a crise da escola ou apresentem direcionamentos para a mesma. De modo especial nos debruçamos sobre

as produções documentais de agências internacionais de produção de consenso sobre políticas educacionais, tal como a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Palavras-chave: crise, escola pública brasileira, tempo presente, formação humana.

Referências Bibliográficas

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020b.

GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Org.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020a.

BOTO, Carlota (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/ UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

BORGES, Luís Paulo Borges. **O futuro da escola: (re)imaginando uma etnografia sobre a relação dos jovens estudantes com o conhecimento escolar**. Curitiba: Appris, 2021.

A CRISE NA EDUCAÇÃO COMO UMA CRISE DE RESPONSABILIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Thiago Miranda dos Santos Moreira
Universidade de São Paulo

Afirmar que a educação brasileira vive uma crise é um lugar comum nos debates educacionais, pelo menos desde a década de 70. Com algumas variações, ainda hoje nos referimos às dificuldades enfrentadas pelos docentes como sintomas de uma crise educacional generalizada, sobretudo após a pandemia, quando o cenário enunciado por especialistas é de um agravamento daquilo que já se anunciava como uma catástrofe. Esse tipo de avaliação, contudo, baseia-se unicamente nos resultados de avaliações de larga escala cada vez mais sofisticadas e fundamentadas na premissa de que o desempenho dos estudantes pode ser medido, quantificado e utilizado como parâmetro para a gestão educacional. Intervenções baseadas nessas premissas costumavam limitar-se, há algumas décadas, à gestão em uma escala macro. Assim, gestores podiam utilizar os resultados gerais dos níveis de proficiência leitora, por exemplo, para planejar políticas públicas que fortalecessem as ações das redes de ensino para superação dessas dificuldades. Atualmente, contudo, essas intervenções se deslocaram das políticas públicas para as unidades escolares, chegando até mesmo às salas de aula e convertendo-se em instrumento de controle do trabalho docente. Concordando ou não com esse diagnóstico, o fato é que ele tende a reduzir a educação e, principalmente, a ação docente, à eficácia de seus resultados supostamente medidos por instrumentos de avaliação de habilidades e competências, deixando de lado aspectos importantes da experiência escolar, resultando em um esvaziamento do sentido público da educação.

É na contramão da hegemonia tecnicista presente na educação em nossos dias que gostaríamos de partir da perspectiva de Hannah Arendt, uma pensadora que, embora não tenha dedicado sua vida ao tema, pode oferecer caminhos profícuos para pensar sobre os desafios que se colocam em nossos dias. De acordo com Arendt, o sentido da educação não reside na suposta eficácia de seus resultados, tampouco é revelada pelos níveis de aprendizagem dos estudantes. Antes, encontramos seu significado no fato da natalidade, isto é, no fato de que todos os dias novos seres vêm ao mundo pelo nascimento (ARENDR, 2022). Para a pensadora, esse nascer para o mundo, não se confunde com o mero nascimento de mais um vida, mas a chegada de um novo ser humano, de um alguém que nunca esteve aí antes. E que nasce como um estrangeiro em um mundo construído pelo artifício das mãos humanas, composto por um legado material e simbólico de instituições, culturas, histórias, linguagens, objetos e que do ponto de vista da criança é sempre velho. Por nascerem em um mundo velho e um mundo especificamente humano, esses recém-chegados devem ser iniciados, para que possam tomar parte nesse legado, encontrar para si um lugar nele e tornarem-se seres mundanos.

Para Arendt educar significa, portanto, assumir uma dupla responsabilidade de acolher as novas gerações e da de proteger e conservar o mundo, impedindo que ele se desfaça diante do assédio do novo representado por cada nascimento. Com esse gesto, oferecemos a oportunidade para que elas possam dar sentido a essa herança comum e, a seu tempo, possam assumir o seu quinhão de responsabilidade.

Para Arendt, uma crise não significa, necessariamente, declínio ou ruína, mas apenas que “perdemos as respostas em que nos apoiávamos habitualmente sem querer perceber que a princípio elas constituíam respostas” (ARENDR, 2022, p. 259). Sob essa ótica, uma crise na educação não se relaciona com um suposto declínio da qualidade do ensino, evidenciado pelos baixos índices em avaliações externas, mas uma significativa alteração na forma como nos relacionamos tanto com as novas gerações como com o mundo público. Mas uma crise também pode ter um aspecto positivo: “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu[...].” (ARENDR, 2022, p. 258). Nesse sentido, uma crise nos convida, antes, a um exame cuidadoso do que foi colocado em jogo.

De acordo com Arendt, estas perplexidades com relação à educação de nossas crianças não emergem nesse âmbito, embora possa o afetar significativamente. A crise na educação é apenas uma faceta de uma crise mais geral que acometeu o mundo moderno. Nas palavras da autora:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem mantido coeso pela tradição (ARENDR, 2022, p. 283).

Para a pensadora alemã, a tarefa fundamental do educador é atuar como um mediador entre o mundo e as novas gerações, possibilitando que os últimos venham a relacionar-se com o primeiro de modo que eles possam, a seu tempo, renovar a herança compartilhada que receberam e impedir que este mundo seja arruinado pelo tempo. Sua autoridade deriva da responsabilidade que este assume tanto pelo mundo como pelas crianças e exige uma forma específica de se relacionar com o passado. Assim, mais do que ensinar as crianças como viver ou auxiliá-las no desenvolvimento de certas habilidades e competências, educar significa apresentar o mundo como ele é. Ora, já não restam dúvidas que esta é uma conduta difícil de ser sustentada. O passado deixou de ser um guia inequívoco de nossas ações e a perda de autoridade dos professores é, hoje, um fato consumado.

Essas dificuldades, longe de incitarem reflexões acerca do trabalho do professor, têm possibilitado a emergência e a predominância de um discurso que tem enfraquecido seus laços com a escola. Em um contexto em que o enfoque recai sobre a técnica, o professor tende a ser reduzido a um executor de tarefas. Já não se trata mais de um sujeito, um alguém que aparece diante dos estudantes como um representante de um legado material e simbólico, mas um trabalhador que deve cumprir certas tarefas específicas, que nem sempre fazem sentido em seu contexto de atuação. A responsabilidade à qual nos referimos – um compromisso ético-político com o mundo e com as novas gerações – é substituída por uma espécie de prestação de contas.

Quando a responsabilidade é entendida em termos de justificar resultados e retornos, a responsabilidade pedagógica desaparece. Essa responsabilidade se refere à (difícil de medir) doação de autoridade para as coisas e para a formação de interesse. Isso vai além de simplesmente ajudar os alunos a desenvolver talentos (ou capacidade de aprendizagem) ou manter o currículo. Trata-se de abrir novos mundos (e, assim, puxar os alunos para fora de suas necessidades e do mundo da vida imediatos) e formar o interesse. Isso é possível justamente porque o próprio professor demonstra interesse, incorpora-o, e lhe dá tempo para se desenvolver – e agindo assim aperfeiçoa a si mesmo. Esse é o lugar onde a responsabilidade pedagógica é situada (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 145)

Quando o papel do professor é reduzido ao seu aspecto técnico, seus saberes são colocados de lado e sua forma específica de habitar a escola tendem a entrar em conflito com as diretrizes e normas de uma equipe de gestores que visa imprimir à educação as marcas da técnica, da atuação controlada, encaixotada. Nesse contexto, ser responsabilizado “implica que um professor deve mostrar que suas contas estão equilibradas ou, pelo menos, que ele possa demonstrar resultados de alguma

forma - mesmo que esses resultados digam pouco ou nada sobre seu trabalho como professor” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, p. 153). A redução da responsabilidade a uma prestação de contas, à demanda de que os professores respondam pelo desempenho dos estudantes, supostamente medido por instrumentos intrincados de avaliação, tendem a colocar de lado o aspecto relacional da educação. O professor deixa de ser um sujeito do mundo, um alguém experiente em seus temas e que inicia a nova geração em seus entremeios, para tornar-se alguma outra coisa. Nas palavras de Masschelein e Simons, “um professor que já não partilha o mundo com os jovens e já não pode mais cuidar de si mesmo”, se torna “um professor que deixa, absolutamente, de ser um professor (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013, P. 146).

Palavras-chave: responsabilidade, educação, crise, Arendt, professores.

Referências Bibliográficas

ARENDR, H. (2022). **Entre o passado e o futuro** (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. (2013). **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica.

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

Congresso Internacional da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (5. : 2024 : Rio de Janeiro, RJ)
Anais do Congresso Internacional da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação [livro eletrônico] / organização LÍlian do Valle...[et al.]. -- Rio de Janeiro : Sofie.ed, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Luiz Roberto Gomes, Pedro Angelo Pagni, Danilo Bantim, Márcio Francisco Oliveira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-987722-0-8

1. Educação 2. Educação - Congressos
3. Educação - Filosofia I. Valle, LÍlian do.
II. Gomes, Luiz Roberto. III. Pagni, Pedro Angelo.
IV. Bantim, Danilo. V. Oliveira, Márcio Francisco.
VI. Título.

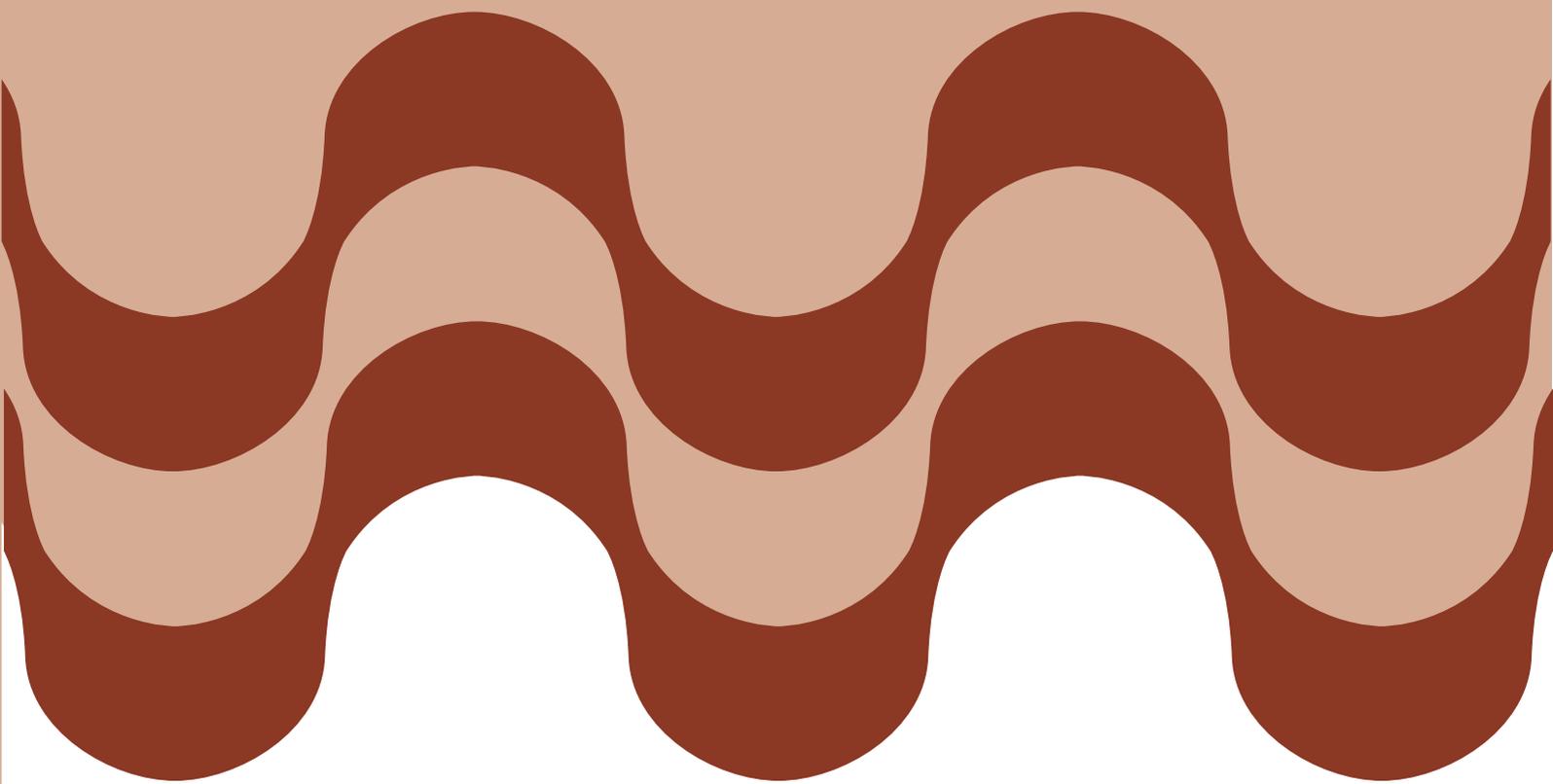
25-280348

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



realização

apoio

