

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



# Docentes

Volume 8 - Nº 021 | janeiro de 2023  
DOSSIÊ FILOSOFIA - Volume 01

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará  
2023



**Elmano de Freitas da Costa**  
Governador

**Jade Afonso Romero**  
Vice-Governadora

**Eliana Nunes Estrela**  
Secretária da Educação

**Helder Nogueira Andrade**  
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos e Educação Complementar

**Maria Jucineide da Costa Fernandes**  
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

**Maria Oderlânia Torquato Leite**  
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

**Stella Cavalcante**  
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna da Educação

**Julianna da Silva Sampaio**  
Coordenadora de Comunicação

**Ideigiane Terceiro Nobre**  
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

**Maria da Conceição Alexandre Souza**  
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

**Meirivani Meneses de Oliveira**  
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais - CECAS/COGEM

**Paulo Venício Braga de Paula**  
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Revisão Português\*  
**Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves**

Normalização Bibliográfica  
**Elizabete de Oliveira da Silva**

Organizador do Dossiê  
**Prof. Me. Antônio Alex Pereira de Sousa**

85 3101 3976

**revistadocentes@seduc.ce.gov.br**

*\* Esta edição, em cada artigo/relato de experiência, contou também com revisores específicos*



Arte da Capa

**MANOEL ROBERTO DE PAULO FILHO**

EEEP Maria Angela da Silveira Borges  
Curso Técnico em Logística

Nome da Tela

**Estudar não tem idade**

*A ideia do desenho é meio que representar laço ou conexão, por isso que o nome do desenho é "Religare" que significa religar ou se conectar, seja na forma espiritual ou emocional. Tipo, conectar-se a suas emoções, entendê-las, entender o seu lugar no mundo, o que te faz bem e não ter medo disso, já que o olho está "evitando" a mão que representa o sentimento. Às vezes, as pessoas se afastam, ou dos seus sentimentos, ou do seu espírito, e como isso pode causar muito mal e incômodo pra essas pessoas. Então, o desenho tenta demonstrar que não é preciso ter medo de si mesmo ou ter medo de suas emoções. E que será, sempre, melhor você se aceitar e se conectar consigo mesmo."*

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

[www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br)



[www.facebook.com/EducacaoCeara](https://www.facebook.com/EducacaoCeara)

## Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



## Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);  
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio);  
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);  
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF);  
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);  
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (CDIE-COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio)  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);  
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);  
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP);  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

## Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha  
Coordenadoria de Educação em Tempo Integral - COETI  
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula  
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE  
Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves  
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão  
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

## Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira  
Francisco Narcílio Clemente Costa

# Sumário

Apresentação .....	<b>07</b>
Editorial .....	<b>09</b>
II ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: MEMÓRIAS, LUTAS, RESISTÊNCIAS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO CEARÁ	<b>12</b>
2ND MEETING OF PHILOSOPHY TEACHERS AND PROFESSORS FROM CEARÁ: MEMORIES, STRUGGLES, RESISTENCE AND PHILOSOPHY TEACHING IN THE STATE OF CEARÁ	Unidade <b>01</b>
<b>Antônio Alex Pereira de Sousa   Debora Klippel Fofano   Elizabeth Bezerra Furtado Roberta Liana Damasceno Costa</b>	
A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	<b>28</b>
THE TRAJECTORY OF PHILOSOPHY IN BRAZILIAN'S BASIC EDUCATION	Unidade <b>02</b>
<b>John Karley de Sousa Aquino</b>	
IMPLICAÇÕES DA CRISE DO CAPITAL NO ENSINO DE FILOSOFIA	<b>35</b>
IMPLICATIONS OF THE CAPITAL CRISIS IN PHILOSOPHY TEACHING	Unidade <b>03</b>
<b>Francisco Joatan Freitas Santos Junior   Ricardo George de Araújo Silva</b>	
QUAL O LUGAR DA MULHER NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA E NA FILOSOFIA DO ENSINO BÁSICO?	<b>46</b>
WHAT'S THE PLACE OF WOMEN IN THE HISTORY OF PHILOSOPHY AND IN THE PHILOSOPHY OF BASIC EDUCATION?	Unidade <b>04</b>
<b>Dagmar Rodrigues</b>	
FISSURAS NO CHÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: CONSIDERAÇÕES PARA UM SER-FAZER ESCOLA DIFERENTE	<b>54</b>
CRACKS IN THE FLOOR OF HUMAN EDUCATION: CONSIDERATIONS FOR A DIFFERENT BEING-DOING SCHOOL	Unidade <b>05</b>
<b>Paulo Willame Araújo de Lima</b>	

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE NOS DIZEM OS DOCENTES DO CARIRI?  
PHILOSOPHICAL EDUCATION FOR THE FORMATION OF CRITICAL AWARENESS IN PANDEMIC TIMES: WHAT DO CARIRI TEACHERS TELL US?

---

**Edson Ribeiro Luna | Maria Dulcinea da Silva Loureiro**

**62**

Unidade  
**06**

EDUCAÇÃO E LIBERDADE: O CONHECIMENTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA  
EDUCATION AND FREEDOM: PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM

---

**Juciana Alves Pinheiro**

**73**

Unidade  
**07**

O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
DIALOGUE AS A PHILOSOPHICAL METHODOLOGY FOR TEACHING PHILOSOPHY

---

**Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa**

**81**

Unidade  
**08**

O LÚDICO NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE FALÁCIAS  
THE PLAYFUL LEARNING IN PHILOSOPHY TEACHING: A TOOL FOR TEACHING FALLACIES

---

**Camilla Keilhany de Sousa Caetano**

**89**

Unidade  
**09**

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: AULAS VIVENCIAIS QUE FOMENTAM O DEBATE, A CRITICIDADE E A AUTONOMIA  
PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: EXPERIENTIAL CLASSES THAT FOSTER DEBATE, CRITICALITY AND AUTONOMY INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR INICIAL: LA MATERIALIZACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR INVESTIGADOR

---

**Francisco Cleano Lima Melo | Francisco Roniere da Silva**

**98**

Unidade  
**10**

O USO DA LITERATURA COMO RECURSO EXPLICATIVO NA FILOSOFIA DE KARL MARX  
THE USE OF LITERATURE AS EXPLANATORY RESOURCE IN THE PHILOSOPHY OF KARL MARX

---

**Manoel Messias Rodrigues da Costa | Eduardo Ferreira Chagas**

**104**

Unidade  
**11**

# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário das escolas estaduais cearenses Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Múltiplos, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento, desenvolvimento da autonomia, entre outros. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista, é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica eferescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados, ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## **Reflexões e enfrentamentos: A Filosofia na conjuntura educacional da BNCC e do Novo Ensino Médio**

O maior desafio que nós, professores de Filosofia, enfrentamentos na atualidade é a não obrigatoriedade do ensino de Filosofia, como determinava a LDB a partir da lei 11.684/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Nessa circunstância, é crucial reivindicarmos o lugar da obrigatoriedade da Filosofia no currículo escolar.

A especificidade metodológica do ensino de Filosofia possibilita um diálogo transversal com os demais componentes curriculares na medida em que o ensino filosófico, no contexto escolar, demanda da ação pedagógica a discussão dos conceitos e a reflexão sobre as formas de conhecer a realidade, de conhecer e reconhecer a cultura e a produção do conhecimento. Mesmo reconhecida como uma das mais importantes formas de pensar que atravessa a humanidade desde a antiguidade, não compreendemos a Filosofia como superior aos demais saberes. Contudo, frisamos que sua singularidade deve, obrigatoriamente, fazer parte do caminho a ser percorrido pelos educandos em seu processo básico de formação.

A escola é o lugar de aprendizagem da herança cultural da humanidade, guardiã dos saberes, entre eles a produção filosófica. A presença da Filosofia no currículo é a garantia de acesso ao conjunto de bens culturais essenciais à formação de todo educando(a). Desse modo, a Filosofia na educação básica pode proporcionar uma formação básica consistente mesmo aliada ao compromisso com a constituição de cidadãos críticos, éticos e atuantes, princípios fundamentais do estado democrático de direito, pois somente com o acesso, reflexão, problematização e conhecimento dos saberes historicamente produzidos uma cidadania pode ser efetivamente realizada. Não há democracia sem conhecimento, sendo a Filosofia um dos saberes fundamentais. Pensamos que a presença da Filosofia no currículo da escola básica poderá contribuir, inclusive, para além dos limites de uma formação neoliberal pois "é apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido". (TONET, 2005;482)<sup>1</sup>

Na defesa da permanência do ensino de Filosofia em toda educação básica, especialmente no ensino médio, os(as) docentes da rede básica do Ceará, em sua maioria da pública, e dos cursos de licenciatura em Filosofia de diversas universidades do estado do Ceará estão promovendo debates e eventos a fim de produzir enfrentamentos ao atual quadro em que se encontra a estrutura de educação no Brasil. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em sua versão final de 2018, e a Reforma do Novo Ensino Médio, promulgada pela Lei 13.415/2017, a presença da Filosofia como componente curricular obrigatório nos três anos foi retirada. Entre a proposta de redução da complexidade do currículo, presente no texto da lei, e a formação do educando brasileiro numa vertente mais humana, a flexibilidade e a liberdade prometida se efetivou pela simplificação do currículo.

1. TONET Ivo. Educar para a Cidadania ou para a liberdade? PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

A nova arquitetura curricular proposta pela BNCC que define como finalidade do processo formativo do educando o seu aprimoramento como pessoa humana não definiu o lugar da Filosofia neste novo projeto de formação. O que pode a Filosofia diante do Novo Ensino Médio para permanecer nesse espaço de formação? Das diversas respostas à questão, uma parece ser comum aos professores de Filosofia: lutar constantemente. Lutar pela presença da Filosofia, reivindicando referência no texto da lei e nas normativas, considerando sua potência formativa e sua contribuição para que haja o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e ético dos(as) educandos(as).

Portanto, ao promover espaços de discussões que fortaleçam a luta pela permanência da Filosofia na educação básica, os docentes, educandos, pesquisadores e apoiadores criam argumentos e produzem meios para na luta renovar o ensino da Filosofia. Na articulação e mobilização para pensar a defesa da Filosofia na educação básica, os professores de Filosofia do estado do Ceará decidiram "Pensar a prática e praticar a luta", no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, realizado nos dias 25, 26 e 27 de agosto de 2022. Os artigos, relatos de experiências e entrevistas que compõem esse dossiê são resultados do evento, muitos destes, pensados e escritos durante a pandemia do Covid 19 ou frutos de reflexões que, em grande parte, figuram-se como enfrentamento aos ataques contra o ensino de Filosofia. Ressalta-se que, entre os(as) autores(as), estão professores da educação básica, professores universitários, pesquisadores do ensino de Filosofia e professores em formação inicial.

Durante a pandemia de Covid 19, a Filosofia esteve nas redes sociais através da produção de conteúdo de diversos professores e alunos que traçaram novos caminhos para se fazerem presente em um mundo onde a velocidade da informação e da produção de conhecimento não permanecem presos às paredes institucionais. São espaços outros que se configuram como novos ambientes de aprendizagem e de trabalho; e a Filosofia não ficou de fora. Os docentes também trouxeram, para as redes sociais, uma nova configuração da sala de aula de Filosofia. O fruto dessa configuração pode ser encarado como o alargamento das fronteiras do ensino da Filosofia, uma vez que o diálogo realizado entre ela, cultura e mundo mostram-se como uma das tarefas filosóficas que mantém o contato da Filosofia com a realidade.

O artigo de abertura do dossiê, intitulado **II Encontro Cearense de Professores de Filosofia: memórias, lutas, resistências e o ensino de Filosofia no Ceará**, é o relato de experiência da organização e realização do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, que retornou em 2022 após o fim do isolamento social. Nele, Alex Sousa, Débora Fofano, Elizabeth Furtado e Roberta Damasceno problematizam o contexto social e político de realização do evento, bem como apresentam todas ações que nele ocorreram, especialmente os Grupos de Trabalho que resultaram na construção das bandeiras de luta dos professores de Filosofia do Ceará.

John Karley, no artigo **A Trajetória da Filosofia na Educação Básica Brasileira**, descreve a trajetória da disciplina filosofia na educação básica brasileira a fim demonstrar o seu lugar no sistema de ensino brasileiro, quase sempre precário e constantemente ameaçado por reformas curriculares. A partir de sugestivo título, o artigo **Implicações da Crise do Capital no Ensino de Filosofia, escrito por Joatan Freitas e Ricardo George**, analisa os desafios impostos por uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Dialogando com pensadores diversos, entre eles Karl Marx e István Mészáros, os autores entendem que uma metodologia de ensino pautada no diálogo revolucionário, dentro ou fora da sala de aula, fomenta uma práxis social que compreende e enfrenta, criticamente, os efeitos do sistema capitalista na formação dos sujeitos.

Em **Qual O Lugar da Mulher na História da Filosofia e na Filosofia do Ensino Básico?**, Dagmar Rodrigues questiona o lugar da mulher na história da Filosofia. Analisando o modo de alguns Filósofos entenderem a mulher, como Platão, Aristóteles, Kant, Schopenhauer, e apresentando o pensamento de Filósofas que não tem seu pensamento comumente pesquisado na academia, como Aspásia de Mileto, Diotima de Mantinéia e Christine de Pizan, Dagmar entende que as análises filosóficas, especialmente no ensino básico, devem considerar a vida e o

pensamento de filósofos. Paulo William, no artigo **Fissuras no Chão da Formação Humana: considerações para um ser-fazer escola diferente**, reflete sobre as instituições escola e igreja, busca propor novas formas de conceber (ser) e criar (fazer) um ambiente escolar mais acolhedor, mais próximo da vida formativa em seu sentido amplo (não só o da educação formal).

No artigo **Educação Filosófica para a Formação da Consciência Crítica em Tempos de Pandemia: o que nos dizem os docentes do Cariri?**, Edson Luna e Dulcineia Loureiro analisam a formação crítica dos estudantes de Filosofia no ensino médio através do ensino remoto, impulsionado pela pandemia do COVID 19. Para isso, os autores realizaram uma análise qualitativa da percepção de professores de Filosofia do ensino médio de escolas localizadas nas CREDES 18, 19 e 20, região do Cariri. Juciana Alves, no texto **Educação e Liberdade: o conhecimento filosófico em sala de aula**, reflete sobre as dificuldades do processo de aprendizagem, e o que chama de despertar do conhecimento filosófico, no contexto do Ensino Médio. A autora analisa elementos que despoticizam a didática em sala de aula e que enfraquecem a liberdade dos participantes do processo educacional, fator que prejudica a aprendizagem e incentiva o desinteresse dos estudantes no aprendizado da Filosofia.

Evanice Mourão analisa, no artigo **O Diálogo como Metodologia Filosófica para o Ensino de Filosofia**, a metodologia filosófica dialógica para o ensino de Filosofia como estratégia existente desde a antiguidade, conhecida na figura de Sócrates. Como parte de pesquisa em andamento à nível de pós-graduação, a autora trabalha com o que chama de Oficina de Diálogos Filosóficos, no qual analisa a proatividade, o engajamento e a coerência dos discursos proferidos pelos discentes. No texto **O Lúdico no Ensino de Filosofia: uma ferramenta para o ensino de falácias**, Camilla Keilhany de Sousa Caetano analisa o ensino da lógica, especialmente no tema falácias, defendendo que a ludicidade é um instrumento potente para o ensino filosófico. Pensando o ensino de falácias em sintonia com a ideia de metodologias ativas, Camilla nos apresenta parte de sua pesquisa de mestrado.

O tema diálogo e ensino de Filosofia retorna no texto de Cleano Melo e Francisco Roniere, intitulado **A Filosofia no Ensino Médio: aulas vivenciais que fomentam o debate, a criticidade e a autonomia**. Nele, os autores vêem a escola como lugar do debate, da criticidade e da construção da autonomia dos estudantes e defendem que é necessário, quando se pensa no ensino, especialmente o de Filosofia, a garantia do lugar da fala pelos estudantes. Por fim, o belo texto de Manoel Messias e Eduardo Ferreira Chagas, intitulado **O uso da Literatura como Recurso Explicativo na Filosofia de Karl Marx**, busca mostrar como a literatura pode ser um instrumento pedagógico no aprendizado do pensamento de Karl Marx.

Com esta edição da revista Docentes, convidamos todos(as) a conhecerem a experiência do pensamento de muitos dos participantes do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, com suas reflexões, diagnósticos e práticas pedagógicas. Esperamos que o amor pela atividade filosófica, aqui presente, estimule a reação necessária a estes tempos desafiadores para o ensino de Filosofia. Não nos deixemos seduzir pela promessa de flexibilidade e liberdade que aparecem nos documentos educacionais na atualidade e escamoteia a verdadeira importância do lugar da Filosofia e da escola: a busca pelo conhecer e "ser mais"<sup>2</sup>.

**Prof. Me. Antônio Alex Pereira de Sousa | Profa. Ma. Debora Klippel Fofano  
Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado | Profa. Ma. Roberta Liana Damasceno Costa**

2. "Ser mais" é um termo utilizado por Paulo Freire na obra *A pedagogia da autonomia* (2010, p. 107) para definir a potência da amorosidade como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. A constituição do ser-mais se dá pela vontade dotada de potência que os educandos e os educadores devem procurar em atitudes, para fazer emergir uma Educação digna, amorosa e consciente. Só assim a autonomia é concretizada. "Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade."



## II ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: memórias, lutas, resistências e o ensino de Filosofia no Ceará

Antônio Alex Pereira de Sousa<sup>1</sup>  
Debora Klippel Fofano<sup>2</sup>  
Elizabeth Bezerra Furtado<sup>3</sup>  
Roberta Liana Damasceno Costa<sup>4</sup>

*2nd Meeting of Philosophy Teachers and Professors from Ceará:  
memories, struggles, resistance and Philosophy teaching in the state of Ceará*

### Resumo:

O presente artigo configura-se como relato de experiência cujo objeto narrado e analisado foi o II Encontro Cearense de Professores de Filosofia. Realizado na cidade de Fortaleza, dos dias 25 a 27 de agosto de 2022, na Escola Superior do Parlamento Cearense (UNIPACE), com a temática "Pensar a prática e praticar a luta", o evento contou com a participação de professores/as de Filosofia do Ceará em todos os níveis de educação. O método de análise para o relato foi o resgate da memória e narrativas elaboradas desde o momento de planejamento, organização, execução e observação do evento. Uma vez que o ensino de Filosofia no Ceará é um fenômeno que afeta os/as autores/as das lutas vivenciadas em torno dessa disciplina, esse é analisado no contexto atual das lutas travadas pela permanência do ensino de Filosofia via atividades propostas pelo encontro, como: conferências, apresentação de trabalhos, grupos de trabalho e plenária. A realização do encontro foi um momento oportuno e singular ao apresentar e compartilhar as estratégias para a prática docente no ensino de Filosofia e articular saídas coletivas frente aos desafios que enfrenta o ensino de Filosofia no Brasil e no Ceará na atualidade. Para tanto, será criada a Associação de professores de Filosofia do Ceará.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Formação Docente. Educação.

### Abstract:

*The present article constitutes an experience report whose object analyzed and narrated was the 2nd Meeting of Philosophy Teachers and Professors from Ceará. The meeting took place in Fortaleza from 25th to 27th of August at the Higher School of the Cearense Parliament (UNIPACE). Entitled "Thinking practice and practicing thought", the meeting could count on the participation of Philosophy teachers and professors from all levels of Education in the state of Ceará. The analysis method was the rescue of memories and narratives created since the moment of planning, organizing, executing and observing the meeting. Once Philosophy teaching is the phenomenon which affects all the authors of the struggles experienced around Philosophy, this matter is analysed in the current context of battles waged for the continuity of*

1. Doutorando e mestre em Filosofia pela UFC. Graduado em Filosofia pela UECE. Professor de Filosofia na rede pública de ensino do Ceará (SEDUC/CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>

2. Doutoranda em Educação pela UFC. Mestra e licenciada em Filosofia pela UECE. Professora de Filosofia na rede pública de ensino do Ceará (SEDUC/CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3713-7564>

3. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-4579>

4. Mestra e Graduada em Filosofia pela UFC. Pedagoga pelo Centro Universitário Claretiano. MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela UNIJAGUARIBE. Professora Temporária do curso de Filosofia da UVA-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-5761>

*Philosophy teaching through propositions such as conferences, presentations of papers, workshops, working groups and an assembly. The execution of the meeting was a suitable and singular moment to present and share the strategies for the practice of Philosophy teaching and to articulate collective solutions concerning the challenges facing Philosophy teaching in Brazil and in the state of Ceará contemporarily. Thus will be created the Association of Philosophy Teachers and Professors from Ceará.*

**Key-words:** *Philosophy teaching. Teacher training. Education. Philosophy.*

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2022, ano de realização do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, objeto de reflexão do presente texto, as escolas brasileiras que ofertam o ensino médio passaram a aplicar, de forma obrigatória, uma das mais drásticas mudanças presentes na lei 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio: a divisão da carga horária dedicada ao seu currículo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (IF).

A divisão do currículo do ensino médio entre BNCC e IF veio acompanhada de uma mudança na forma de organização da carga horária. A lei 13.415/2017 passou a obrigar que todas as escolas dedicassem, no máximo, 1800 horas aulas para a BNCC, ficando as demais horas para os IF. Desse modo, uma escola em tempo integral, que geralmente tem, no mínimo, sete horas diárias de aula, disponibilizará mais aulas para os estudos dos objetos dos IF do que os presentes na BNCC. Como consequência, houve a diminuição da carga horária escolar para alguns componentes curriculares. Se a LDB, sem as alterações da Lei do Novo Ensino Médio, assegurava 800 horas anuais para cada série, totalizando 2400 horas para toda a etapa, quase toda dedicada aos componentes da base, entre eles a Filosofia e Sociologia, com as alterações feitas pela lei de 2017, essa quantidade é drasticamente reduzida e direcionada para o estudo nos IF.

Paralelamente à lei 13.415/2017 e juntamente com ela, a BNCC<sup>5</sup> instaura uma nova forma de organização das áreas e retira a obrigatoriedade do ensino da maioria dos componentes curriculares, como a Filosofia, de todos os anos do ensino médio. Com essas mudanças, componentes curriculares com um robusto histórico de luta para estarem presentes no currículo da educação

básica, como a Filosofia e Sociologia, ficaram à mercê da redução de carga horária nas redes de ensino.

Essa nova forma de organização das áreas de ensino enfraquece o ensino das especificidades de cada componente das áreas, como a Filosofia nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Entre os efeitos, esta mudança afeta a produção dos livros didáticos, instrumento pedagógico fundamental na prática docente. No novo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), os livros por componente curricular foram substituídos por livros das áreas de conhecimento e manuais de suporte para a orientação docente em torno dos projetos integradores e dos projetos de vida. Assim, em defesa de uma interdisciplinaridade, o ensino dos conteúdos dos componentes vem sendo diluído e enfraquecido.

As mudanças criadas pela Lei do Novo Ensino Médio e pela BNCC não ficaram restritas à educação básica e chegaram à formação inicial e formação continuada de professores, visando a instaurar uma nova forma de ver, sentir e entender as pessoas e o mundo. Para isso, faz-se necessário intervir na constituição da subjetividade dos diversos agentes educacionais, entre eles os professores, para que adotem a discursividade em voga, a presente no novo ensino médio, como caminho para se inovar as práticas pedagógicas. Essa forma de ver e sentir a que aqui nos referimos é aquela que, na atualidade, muitos vêm chamando de neoliberalismo<sup>6</sup>.

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como

5. Com três versões (1ª - 2015; 2ª - 2016; 3ª - 2017), a versão final da BNCC, espelho da terceira, foi homologada em 2018.

6. Sobre a relação neoliberalismo e educação, sugerimos a leitura do artigo A educação brasileira e a constituição do sujeito neoliberal (FERNANDES; MARINHO; SOUSA; DAMASCENO, 2021).

característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra "capitalismo". O neoliberalismo é a razão do capitalismo na contemporaneidade, de um capitalismo desimpedido de suas raízes arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

Dessa maneira, o neoliberalismo incita uma formação focada no desenvolvimento das atitudes individuais, buscando desenvolver nos estudantes as suas competências e habilidades, aquilo que os preparam, segundo a perspectiva neoliberal, para as demandas do presente. Nesse contexto, observamos que a implementação dos IF e a formação com foco no desenvolvimento das competências e habilidades, permeada pela racionalidade neoliberal, visa a transformar os partícipes do processo educacional em sujeitos-microempresas, como afirma Sylvio Gadelha (2009, p. 178), entendendo que ela:

[...] busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda, etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência.

Como a Educação Básica, o Ensino Superior não ficou isento das reformulações impostas pela lei 13.415/2017, passando a atender à normatividade presente na referida lei através da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Desse modo, os cursos de licenciatura de todo o Brasil tiveram que reformular sua matriz, pois "Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2017, Art. 7º, § 8º).

Novas demandas, apoiadas na lei 13.415/2017 e em todas as diretrizes que a acompanham, como a BNC-Formação, pedem melhorias na formação de professores e formação continuada, solicitando que elas considerem as reformas e que ajudem na construção de propostas pedagógicas que fortaleçam o protagonismo das(os) docentes e das(os) discentes em sala de aula, no sentido dos sujeitos-microempresas, como há pouco pontuamos, que podem, também, ser chamados de empreendedores de si mesmos. As Instituições de Ensino Superior passaram a ser cobradas por novas normativas, como a BNC-Formação, demandando uma formação de professores da educação básica alinhada à referida forma de pensar neoliberal.

Os estados não ficaram de fora das ações que compõem o bloco de mudanças estruturais que afetam o ensino médio e o ensino superior. Em 2018 foi instituído o Pró-BNCC, programa que levou os estados da federação à aceleração da implementação da BNCC e das mudanças do novo ensino médio. Uma das principais ações foi a exigência de elaboração, pelos estados, de documentos curriculares amparados na BNCC, com caráter normativo e que delineiam, de forma orgânica e progressiva, as aprendizagens necessárias aos estudantes em sua passagem pela educação básica<sup>7</sup>. Diversos professores da educação básica participaram da produção desses documentos, muitos deles buscando imprimir novas estratégias e definições que diminuíssem os impactos causados pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio.

7. A produção das diretrizes curriculares dos estados está prevista no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. No Ceará, o documento foi intitulado DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará).

8. A reforma administrativa implementada pela PEC 32/20 teve impacto negativo direto no âmbito da Educação. Tais reformas propõem alterações como a falta da proteção dos profissionais da educação das carreiras típicas de estado, a perda de estabilidade, a possibilidade de terceirização, falta de investimentos em pesquisas e recursos para manutenção das atividades educacionais, ausência de um piso para os professores e a destinação dos recursos do FUNDEB. Alinhadas às reformas administrativa e do Ensino Médio, vimos a apropriação da educação pública por setores de investimento, fortalecidas pela consolidação das políticas neoliberais de descentralização, e mudanças na governabilidade educativa e nesta pós-reforma que colocam a gestão de resultados como principal foco das políticas educacionais.

Contudo, há uma grande possibilidade de que esses documentos reproduzam a lógica neoliberal, pois os seus fundamentos teóricos e legais são os mesmos presentes na BNCC e na lei 13.415/2017.

Entendemos que o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-Formação, para além de um projeto de nação que visa a formar cidadãos éticos e atentos às demandas do seu país, vêm funcionando como máquina de ataques e desmontes da educação básica e superior pública. Paralelamente, outras ações podem ser compreendidas como parte dessa investida contra a educação pública, a exemplo da implantação de um teto de gastos<sup>9</sup> que limita os investimentos na educação e de outras ações que buscam fazer, da educação pública, um investimento para institutos privados, atrelados aos interesses do mercado e que loteiam as escolas e as universidades com um *modus operandi* que busca estruturar os conhecimentos a serem ensinados a cada camada social brasileira, bem como fomentar a mentalidade empreendedora e capitalista<sup>9</sup> nas escolas e universidades.

Diante das demandas e na busca por estratégias de enfrentamentos nas novas batalhas impostas aos envolvidos na prática educacional cotidiana, o II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, que teve como tema "*Pensar a prática e praticar a luta*"<sup>10</sup>, foi realizado em Fortaleza nos dias 25, 26 e 27 de agosto de 2022 (conferir Figura 1), configurando-se como espaço de discussões, de estudos e de construção de proposições que subsidiem e apoiem as/os professoras/es de Filosofia do estado do Ceará em suas ações de enfrentamento à lógica neoliberal que mercantiliza a educação e que "instalou uma conjuntura de flexibilização/exclusão da Filosofia como componente curricular" (FÁVERO et al., 2020, p. 4) Atentos aos problemas que ocupam os professores no chão da escola, a organização do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia destinou tempo e lugar à discussão de pautas como: o exercício da

**Figura 1** – Cartaz de divulgação do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia



Fonte: UECE (s.d.).

reflexão filosófica em torno de temas que atingem a sociedade brasileira; a institucionalização do ensino de Filosofia na educação básica como direito do discente e como atividade fundamental para a experiência filosófica do pensamento necessária à formação dos cidadãos; a formação de professores da educação básica; os desafios da licenciatura em Filosofia; a formação política de professores e estudantes de Filosofia; a construção de pautas e demandas em torno do ensino de Filosofia. No horizonte de luta que guia os(as) professores(as) de Filosofia do Estado do Ceará também se tem, como pautas, a permanência da Filosofia como componente curricular obrigatório em

9. No livro *A escola não é uma empresa*, Christian Laval (2009) apresenta uma análise sobre o modo como o modelo escolar liberal impôs à educação pública francesa a racionalidade dos valores do mercado, com o estilo competitivo e meritocrático, no qual a escola produz capital humano a serviço da lógica empresarial. Para ele, isso resultou em uma nova concepção de educação e do papel da escola visto pela sociedade. Com 12 capítulos, o livro segue estruturado em três partes: (1) "a produção de 'capital humano' a serviço da empresa", na qual o autor trata da nova concepção de educação; (2) "a escola sob o dogma do mercado", em que o autor mostra a nova visão institucional da escola segundo a sociedade; e (3) "poder e gestão na escola", em que é deslumbrada a nova forma de organização interna da escola e sua relação com o Estado.

10. Os dados do encontro estão disponíveis na página de inscrição do evento: <http://www.uece.br/eventos/profilosofia2022/>. Outras informações podem ser acessadas no site do Fórum de Professores de Filosofia, espaço virtual em que estão registradas ações desenvolvidas pelo referido fórum, realizador das edições, até 2022, do Encontro Cearense de Professores de Filosofia: <https://sites.google.com/uece.br/forumfilosofia>.

toda a educação básica (infantil, fundamental e médio), a elaboração de diretrizes para a formação qualificada da/do profissional, a valorização profissional dos professores.

Cientes da urgência da construção de lutas coletivas que modifiquem os itinerários imposto à Filosofia em novos caminhos que apontem para sua permanência na escola e defendam uma efetiva formação humana e crítica dos estudantes, o encontro proporcionou um espaço para o debate e a integração entre professores/as, pesquisadores/as e interessados/as no ensino de Filosofia, a fim de fortalecer a defesa e a qualidade da educação e do ensino dos saberes filosóficos no estado do Ceará e no Brasil. Aliado a estes propósitos, o evento também buscou proporcionar o resgate da dimensão política da formação filosófica, da função social da Filosofia e do seu ensino como direito.

No presente texto, enquanto atores e observadores-históricos do Encontro Cearense de Professores de Filosofia, empenhamo-nos em registrar a memória de um grupo<sup>11</sup>, a fim de que seja resgatado sempre que necessário. Com ele, esperamos que aqueles que buscarem registros da luta dos professores de Filosofia do nosso presente conheçam as diversas pautas que a constituem, como a permanência do ensino de Filosofia nas escolas. A luta dos professores de Filosofia no Ceará tem uma história e foi construída de um modo que não pode ser relegado ao esquecimento, pois o esforço dos que nos antecederam ajuda a compreender os perigos que cercam a atualidade. Desse modo, lembramos às futuras gerações que "[...] o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer" (BENJAMIN, 2012, p. 244, grifos nossos).

A partir da problematização em torno da situação do ensino de Filosofia na atualidade e da contextualização do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, passamos a relatar, mais detalhadamente, a experiência do encontro, objetivo central do presente texto, através da apresentação das articulações e reflexões nele realizadas. Assim, serão apresentados o contexto político e social que movimentaram o planejamento de organização do evento (a ideia central que reverbera a

luta pela permanência do ensino de Filosofia na educação básica, as parcerias para concretização da realização do evento); o acontecimento do evento (o planejamento das atividades, a organização do espaço e das atividades, as reuniões dos grupos de trabalho e apresentação de trabalhos dos/as docentes e pesquisadores/as de ensino de Filosofia); os resultados do encontro (as pautas e as estratégias elaboradas pelos grupos de trabalho, bem como as ações deliberadas pela plenária dos professores).

## 2. METODOLOGIA

Os desafios que cercam a escolha do método que orientou as reflexões na escrita deste Relato de Experiência se iniciam com a problematização da escrita e pesquisa imposta a própria atividade científica que, com seus pressupostos de neutralidade, simplificação, separação e redução impedem a intervenção dos afetos que incidem sobre o olhar do observador/sujeito. Não há, em nossa escrita, um caminho que abandone por completo os pressupostos que definem a produção do conhecimento de uma ciência. Porém, adotamos como método a memória e o relato de experiência como escrita científica. Ao adotarmos o Relato de Experiência para narrar e refletir sobre o II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, lançamos mão da descrição como estratégia para relatar a experiência de planejar, organizar, executar e refletir sobre o encontro.

A memória como método precisa ser compreendida enquanto um afeto que mapeia com a história e aciona um sistema de manifestações complexas sobre a realidade do ensino de Filosofia no Estado do Ceará, fenômeno que afeta não só os autores deste relato, mas também os diversos partícipes das lutas vivenciadas em torno da Filosofia. Assim, a memória como método se justifica, pois

[...] torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro. (AMADO, 1995, p. 132).

9. Sobre a noção de memória utilizada em nossa escrita, foram utilizados os parágrafos 6 e 12 do texto "Sobre o conceito de História", presente na obra *Magia e Técnica, Arte e Política*, de Walter Benjamin (2012).

Quando a memória se integra à narrativa, neste caso o relato de experiência, Walter Benjamin (2012) explica que o narrador, ou, no nosso caso, os narradores das histórias, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as nossas como as experiências relatadas por outros. Quando narramos, transformamos as vivências do II Encontro Cearense de professores de Filosofia em produto sólido e único, ao torná-las experiências daqueles que as vivenciaram em experiências para aqueles que as leem.

O caminho narrativo da experiência se inicia com a exposição do contexto histórico da realização do evento, justificando a escolha da temática que regou as discussões durante o encontro. Dessa forma, situamos as atividades realizadas no evento como Grupos de Estudos, Palestras, Apresentação de Trabalhos e Plenárias para direcionar nosso mapeamento sobre o que foi produzido em discussões e escritos que são utilizados como material de análise para as considerações. A metodologia que aplicamos com esse caminho narrativo enfatiza a importância de nos concentrarmos no fenômeno, para não cairmos na armadilha da simplificação, não buscar reduzir ou separar os elementos que constituíram o encontro e, principalmente, não buscar produzir generalizações para as reflexões que inferimos em nossas conclusões.

### **3. OS CAMINHOS PARA A CONTINUIDADE DA LUTA: UM BREVE HISTÓRICO DO II ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA**

O II Encontro Cearense de Professores foi uma ação gestada e organizada através da soma do trabalho dos membros do Fórum de Professores de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de professores de diversas Instituições de Ensino Superior, da Sociedade civil e de docentes das diversas redes de ensino. Na edição objeto do presente texto, realizada em 2022, a Universidade do Vale do Acaraú (UVA)<sup>12</sup> e a

Universidade Federal do Ceará (UFC) foram parcerias fundamentais para a realização do evento. Os cursos de Filosofia dessas duas universidades, através de seus professores, deram apoio logístico e institucional na organização do evento como um todo. Além do engajamento no trabalho de construção, o apoio financeiro foi importante, como o advindo da PROFFILO da UFC<sup>13</sup> e do Mestrado em Filosofia da UECE<sup>14</sup> para a compra de passagens e hospedagens dos professores palestrantes. Outra grande parceira foi a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que, através da coordenadora da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM)<sup>15</sup>, possibilitou a vinda de professores de Filosofia de todo o estado do Ceará, custeando passagem e hospedagem, bem como com ações de compartilhamento da pesquisa, como a publicação, na revista Docentes, de uma edição especial contendo os artigos completos dos professores presentes ao evento.

Os sindicatos APEOC e ADUFC contribuíram, também, com recursos financeiros e logísticos. Outras parcerias, como a Universidade da Assembleia Legislativa do Ceará (UNIPACE), lugar onde foi realizado o evento de 2022, e o Centro Acadêmico de Filosofia da UECE, que participou na construção e realização do evento através dos seus diversos membros, foram essenciais para a realização do evento. Por fim, ressalta-se a participação de todos os membros do Fórum de Professores de Filosofia da UECE, em sua grande maioria professores de Filosofia na SEDUC/CE. Sem eles, não haveria o encontro.

O trabalho realizado pelos diversos sujeitos que estiveram na linha de frente do evento se deu de forma democrática e participativa. Nas reuniões do Fórum de Professores de Filosofia da UECE, nos grupos de WhatsApp e através do diálogo direto, foram convocados os mais diversos professores e estudantes de Filosofia do Ceará. Todos os que se colocaram disponíveis para ajudar na realização tiveram voz e vez na definição das ações e estratégias, que se estenderam

12. Nossos agradecimentos aos professores da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, especialmente à professora Roberta Liana Damasceno, que esteve na dianteira de todas as ações e teve papel fundamental na realização do evento.

13. Nossos agradecimentos aos professores da Universidade Federal do Ceará, especialmente ao professor José Carlos Silva de Almeida, pela parceria que viabilizou a realização do evento.

14. Nossos agradecimentos aos professores da Universidade Estadual do Ceará, especialmente ao professor Vicente Brazil, pela parceria que viabilizou a realização do evento. Ressaltamos também a importância da professora Elizabeth Furtado na existência do evento.

15. Nossos agradecimentos, de forma especial, à coordenadora da COGEM, a Ms. Iane Nobre, pela fundamental parceria que muito ajudou na mobilização para a vinda dos professores da rede estadual e na realização do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

desde a produção do projeto do evento até os diálogos com as parcerias e pareceristas das publicações resultantes do encontro.

Muitas pessoas participaram de forma direta e indireta da produção e realização do evento. Em forma de agradecimento e registro, seguem os nomes dos diversos sujeitos que fizeram o II Encontro Cearense de Professores de Filosofia: Antônio Alex Pereira de Sousa; Elizabeth Bezerra Furtado; Debora Klippel Fofano; Roberta Liana Damasceno Costa; Rita de Cássia Santos Bittencourt; Robyson Augusto Fernandes Teixeira; Paulo Willame Araújo de Lima; Erminio de Sousa Nascimento; Antônio Flor de Sousa Junior; Marvin Christian dos Santos Batista; Emanuelle Pereira Nascimento; Carlos Alberto Lima Ribeiro; Julia da Silva Portela Lima; Kelly Cristina dos Santos Batista; José Carlos Silva de Almeida; Francisco José Assunção da Silva; Emerson Ellano Dutra Praciano; Liana Pinho Teles; Maria Gabriela dos Santos Moura; Hugo Gabriel Brasil Camelo Nunes; Raul da Franca Alencar; Andréa Coutinho Pessoa de Oliveira; Mario Jonny de Castro Cunha; Maria Milena Abreu Andrade; e Tayanara Sousa Andrade.

O encontro teve a duração de três dias e contou com a participação de professores de Filosofia de diversas instituições, sendo a grande maioria professores da SEDUC/CE, advindos de todas as regiões do estado do Ceará<sup>16</sup>. Estavam presentes professores do ensino médio de escolas particulares e professores do ensino fundamental de escolas privadas e públicas. Destacamos a presença dos professores de Filosofia da cidade de Pacatuba, único município do Ceará que oferta, obrigatoriamente, o ensino de Filosofia na rede pública no ensino fundamental. Também se fizeram presentes os professores de cursos de Filosofia das universidades públicas, como da UVA, UFC, UECE, URCA e professores dos Institutos Federais, que participaram ativamente das atividades e dos debates ocorridos no evento.

16. A SEDUC/CE financiou a hospedagem e transporte para professores do interior do estado participarem do II Encontro de Professores de Filosofia, entendido como uma atividade de formação continuada. Por esse motivo, participaram do evento professores advindos de todas as regiões do estado, proporcionando uma dinamicidade única e alcançando uma multiplicidade de formas de pensar.

17. Disponível em: <https://sites.google.com/uece.br/anaisencontrodeprofessores/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

18. Participaram do lançamento de livros, no Sarau Filosófico, os professores Erminio De Sousa Nascimento e Santiago Pontes Freire Figueiredo (Reflexões para um debate sobre Ensino de Filosofia e Formação dos Professores); John Karley De Sousa Aquino (Normatividade e historicidade da liberdade na filosofia de Hegel); Francisco Jackson De Freitas Souza (O amor segundo os Filósofos Gregos); Ada Beatriz Gallicchio Kroef (Currículo-Nômade: Sobrevoos de bruxas e travessias de piratas); Manoel Messias Rodrigues Da Costa (As armas do Capitalismo, Reflexos de um olhar, Olhares de um Reflexo e O despertar de um dia); Felipe Coelho (ALIENINDI: Os portais dos Mundos).

Todas as atividades do certame, bem como o nome de cada participante, seja como ministrante de alguma atividade, seja como ouvinte, estão presentes no caderno de anais completo do evento<sup>17</sup>.

No primeiro dia, 25 de agosto, aconteceram os minicursos, as oficinas, a apresentação de comunicações, a exibição do Cine Trans (apresentado por Tilly Cassiano e Lukresya Nascimento, participantes do "Transpassando", projeto de extensão do curso de Filosofia da UECE), a roda de conversa com o professor da UnB Dr. Wanderson Flor Nascimento (tema: "Ensino de Filosofia, Filosofia africana e educação antirracista: forjando encontros"), a apresentação dos pôsteres e podcasts e a conferência de abertura, ministrada pela professora da UFABC, Dra. Patrícia Velasco (título: "Filosofia do ensino e Filosofia: notas sobre a constituição do campo").

No segundo dia, 26 de agosto, tiveram continuidade os minicursos e oficinas, seguidos da mesa-redonda intitulada "BNC-Formação e o ensino de Filosofia nas licenciaturas: o que fazer?" (mesa composta pelas professoras Ms. Roberta Liana Damasceno – UVA; Dra. Cristiane Maria Marinho – UECE; e a Dra. Elizabeth Furtado – UECE). O dia continuou com a exposição do Cine Marvin (apresentado por Emerson Praciano e seus estudantes), com a roda de conversa com a professora Dra. Patrícia Velasco (Práticas argumentativas na aula de Filosofia), com o Sarau Filosófico<sup>18</sup>, no qual foram lançados livros de professores de Filosofia e, à noite, o segundo dia foi finalizado com a mesa "Novo Ensino Médio e o Lugar da Filosofia no Ceará", composta pelos professores da SEDUC (Ms. Alex Sousa, Ms. Francisca Evanice e Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro). Neste segundo dia, ainda se reuniram os Grupos de Trabalhos, momento para o qual reservamos um tópico exclusivo no presente texto.

No último dia, manhã de sábado do dia 27 de agosto de 2022, tivemos a mesa de encerramento, intitulada "Novo Ensino Médio, BNCC e Ensino de Filosofia: cenários para a luta", composta pelo Dr. Wanderson Flor do Nascimento (UnB), pela Ms. Débora Klippel Fofano (SEDUC/CE) e pelo professor Carlos Alberto Lima Ribeiro (SEDUC/CE). A mesa foi seguida da plenária de encerramento que teve, dentre as questões que ali se apresentaram, as seguintes discussões e encaminhamentos: leitura da carta que versa sobre a ausência dos professores universitários de Filosofia no evento; a solicitação do professor John Aquino (IFCE) para que o fórum de professores de Filosofia esteja junto ao grupo de professores da instituição que estão na luta pela defesa da carga horária para professores de Filosofia nos Institutos Federais do Ceará, diretamente referente à questão dos códigos de vaga e presença da disciplina nos três anos do ensino médio; a solicitação de uma participante do evento para que o fórum, junto aos outros professores, levarem a bandeira da luta por duas horas de Filosofia, no geral, no currículo do ensino médio; o encaminhamento, por unanimidade dos presentes, para a criação da Associação de Professores de Filosofia do Ceará, a qual, a rigor, ainda não tem nome definido, mas que contou com a participação voluntária de vários membros para compor a comissão de trabalho responsável pela criação de tal associação.

Além das decisões, sugestões e falas dos presentes à plenária, estão as demandas construídas nos Grupos de Trabalho (GT), resultados de uma ampla discussão entre os professores de Filosofia de todo o estado que, em GT específicos, colocaram seus anseios e suas sugestões para que o ensino de Filosofia no estado do Ceará possa ser fortalecido na educação básica e no ensino superior. Neles, os professores participantes apresentaram suas propostas em torno do ensino de Filosofia, para que pudessem ser levadas a órgãos e instituições, como a SEDUC/CE, as Universidades, os sindicatos etc. Cada GT foi coordenado por um professor ou estudante de Filosofia que tem como objeto de estudo ou ação política o tema do GT. Assim, no GT intitulado "Formação Continuada" estava Alex Sousa, professor da SEDUC/CE; no GT "Formação Inicial de Professores", estava a professora da UECE Elizabeth Furtado, que trava uma longa batalha em defesa da formação qualificada de professores de Filosofia na graduação; no GT "Ensino de Filosofia como Prática Política", estavam Débora Fofano e Andréa Coutinho, duas professoras de Filosofia da SEDUC que participam ativamente das reflexões e ações políticas em torno da defesa do ensino de Filosofia, entre outras; no GT "Gênero, Raça, Classe e Decolonialidade",

estavam os professores Emilson Lopes e Dayane Evellin, que vêm dedicando atenção especial às referidas questões (a professora Dayane, por exemplo, escreveu sua dissertação em torno das questões de gênero da escola); no GT "Movimento Estudantil", ficou o Antônio Flor, estudante do curso de Filosofia da UECE e membro do Centro Acadêmico do curso. Todos os professores e estudantes envolvidos fizeram um grande esforço em proporcionar o debate e coletar as demandas advindas dos participantes. Acreditamos que as discussões ocorridas nos GT surtiram um significativo resultado, apresentando uma amostra das demandas que atravessam a educação cearense, no presente, especialmente aquelas dos professores de Filosofia.

## **4. OS GRUPOS DE TRABALHO**

Das atividades realizadas no evento, as discussões dos Grupos de Trabalhos (GT) têm um significado importante por ser o espaço em que os professores compartilham angústia, problemas em torno da sua prática docente e apresentam as demandas que chamaremos, aqui, de "bandeira de luta" dos professores de Filosofia do estado do Ceará. Em duas horas de atividades, os professores se dividiram entre os cinco GT e dialogaram em torno de sua prática docentes. Os coordenadores mediarão e registraram as falas dos presentes em cada GT, conteúdo que foi apresentado na plenária final do evento. Para a escrita do presente tópico do texto, faremos uma compilação do que foi relatado nos GT, seguido da apresentação da carta produzida pelo GT "Formação Inicial de Professores".

### **4.1 GT Formação Continuada**

O GT "Formação Continuada" fez a proposição de que haja, pelo Fórum de Professores de Filosofia ou por alguma instituição representativa, a luta pela implementação da disciplina de Filosofia como componente curricular do ensino fundamental I e II dos municípios cearenses. Não diretamente relacionada à formação continuada e mais próxima de uma demanda que diz respeito à reestruturação curricular no ensino fundamental, a municipalização do ensino de Filosofia como disciplina foi algo colocado como importante para a formação cidadã dos estudantes e para o fortalecimento do ensino de Filosofia no Ceará.

Mais diretamente ligada à formação continuada, e

especialmente direcionada à SEDUC/CE, pois a maioria dos professores presentes fazem parte da rede estadual, está o pedido de realização de formação em didática específica para o ensino de Filosofia, metodologias ativas e inovadoras para o ensino de Filosofia e formação específica para o componente Religião, bem como a solicitação de que haja consulta aos professores quanto aos temas que anseiam formação. Uma questão latente em todas as considerações foi o fato de muitas formações da SEDUC/CE terem um caráter generalista, considerando questões gerais referentes à área, sem uma preocupação com as especificidades dos componentes. Os minicursos e oficinas oferecidos pelo encontro de professores foram exemplificados como formas diferentes e potentes de formação em relação às formações ofertadas pela SEDUC/CE. Os professores também pontuaram que seria importante a solicitação, para a SEDUC, de formação focada na produção de currículo, entendendo currículo como algo criado (ensinar a fazer currículo) e múltiplo, não reproduzindo modelos que tenham, unicamente, a BNCC como referência. Também foi solicitada a oferta de cursos no AVACED específicos para o componente Filosofia.

Os docentes presentes neste GT questionaram alguns procedimentos da SEDUC em relação à formação continuada, entre elas a ausência de uma determinação institucional ou legal para a liberação dos professores para participarem desse tipo de formação. Prova disso foi que muitos professores tiveram dificuldades na liberação ou receberam falta para que pudessem participar de um evento que teve o apoio da própria secretaria. Assim, foi solicitado que a SEDUC crie uma estratégia que ampare os professores em suas eventuais saídas com vistas à sua formação, a exemplo do II Encontro de Professores de Filosofia.

Foi também pontuado que há uma hierarquização rígida entre a SEDUC e as CREDES, o que aumenta as dificuldades dos professores de cursarem as formações continuadas pela SEDUC. Tais obstáculos se revelam quando se faz necessário passar pela aprovação da gestão da escola ou CREDE para, só então, se poder participar dessas formações. Foi questionado, também, o fato de muitas delas serem direcionadas, apenas, aos gestores e PCA's (Professores Coordenadores de Área). Junto a isso, foi indagado se não poderia haver uma padronização na ação das CREDES quanto a ações diversas como as formações. Quanto às formações, ainda foi solicitado que haja uma divulgação mais eficiente, de modo alcançar os professores interessados.

O GT ainda solicitou que a SEDUC/CE fomente e incentive a produção de materiais didáticos produzidos pelos próprios professores da rede estadual através de editais lançados e bolsas ofertadas pela própria secretaria. Os professores dos CEJAs pediram que a SEDUC/CE os convoque para dialogar sobre o material e a carga horária da BNCC e dos IFs construídos para a referida modalidade de ensino. Foi solicitada especialização específica sobre ensino de Filosofia com instituições públicas ou privadas que alcancem, principalmente, professores que moram no interior do estado e que não têm formação inicial em Filosofia. Os professores questionaram o porquê de não haver, por parte da SEDUC, um tratamento igualitário quanto à realização da avaliação diagnóstica nas escolas, na medida em os componentes Filosofia e Sociologia não teriam o espaço para a avaliação que é dado a outros componentes. Desse modo, solicitamos que a SEDUC dê a devida atenção aos referidos componentes quanto à avaliação diagnóstica.

Além das demandas pontuadas que dialogam de modo maior ou menor com a formação continuada, foram apresentadas questões outras que se dirigem a instituições diversas, como a produção de uma carta para os departamentos de Filosofia das universidades e faculdades do Ceará, questionando a ausência de muitos professores dessas instituições no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia. Direcionado aos Institutos Federais (IFCE), foi pontuado o problema dos códigos de vaga referentes aos componentes que se relacionam diretamente com a Filosofia e que não são ministrados por filósofos, não que revelaria uma possível falta de vontade de colegas professores do IFCE em lutar para que tais vagas sejam preenchidas por profissionais da área. Junto a isso, foi pontuado que em algumas sedes do IFCE o componente Filosofia estava tendo sua carga horária diminuída no ensino médio. Uma demanda que já foi resolvida pela própria SEDUC/CE, mas que se faz importante registrar no presente texto, foi a convocação dos professores que estavam no cadastro de reserva do concurso de 2018. Por fim, o GT "Formação Continuada" apoiou a criação da Associação de Professores de Filosofia do Ceará.

#### **4.2 GT Formação Inicial de Professores**

O GT "Formação Inicial de Professores de Filosofia" decidiu, durante o evento, expor sua deliberação na forma de carta disposta ao final deste texto (conferir Anexo A). Contudo, apresentaremos cada uma das

pautas levantadas pelo GT na forma de texto, tal como será feito com os demais GT. Foi problematizada a necessária articulação entre escola e universidade na formação docente, ressaltando a necessidade da criação de fóruns que permitam o encontro de todos os sujeitos envolvidos, além da imprescindível presença dos professores da graduação envolvidos no estágio supervisionado e nas escolas da educação básica. Foi demandado o enfrentamento, com ações efetivas, da desvalorização da licenciatura em relação aos cursos de bacharelado, o que seria iniciado com a produção de currículos estruturados simultaneamente. Foi pontuada a necessidade de um debate reativo frente à precarização do ensino de Filosofia posto com a BNCC e BNC-Formação e do Novo Ensino Médio, aliados ao modelo neoliberal do estado brasileiro atual.

Demandou-se a construção conjunta de espaços de estudos e debates que estimulem o conhecimento crítico da formação e da docência em Filosofia, através da divulgação dos documentos normativos e das experiências obtidas; da criação de grupos de leitura e discussão; promoção de encontros presenciais e virtuais com troca de experiências dos professores acerca do novo parâmetro educacional (BNCC) e dos cursos de licenciatura (BNC-Formação). Foi proposta a criação de uma Associação de Professores de Filosofia do Ceará, com a participação de educadores de todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior), objetivando promover o engajamento na luta em defesa do ensino de Filosofia e do Filosofar.

#### **4.3 GT Ensino de Filosofia como Prática Política**

A partir da defesa de que toda tomada de decisão do professor, seja selecionando os conteúdos, metodologias para o ensino de filosofia, seja escolhendo qual livro didático será usado, reflete sua visão e prática política, o GT "Ensino de Filosofia como Prática Política" reitera, destaca e encaminha através os seguintes pontos: defender a liberdade de cátedra do professor para selecionar, planejar e executar seu plano de aula dentro da legislação vigente, como a BNCC e a DCRC. Dessa forma, qualquer intervenção, censura e obstrução desse planejamento será entendida como assédio moral e quebra da liberdade de cátedra.

O GT entende que o livro didático, para ser aprovado pelo FNDE e pelos professores, deve ser elaborado por autores formados nos componentes da área. É também defendido que o livro didático seja considerado direito

do aluno e instrumento de apoio didático-pedagógico por parte do professor, de modo que seu uso seja definido pelo docente, em sintonia com o plano de aula por ele elaborado e sem interferência de terceiros.

Foi solicitado que o Encontro Cearense de Professores de Filosofia conste no calendário da SEDUC como formação oficial da rede e receba comunicação equivalente das que são feitas pela própria secretaria, a fim de que os gestores não obstruam ou dificultem a participação dos professores nesse processo de formação permanente.

Os professores pontuaram a importância da promoção de webinários para formação e manutenção do engajamento dos professores de Filosofia. Foi exigido respeito e defesa do professor com contrato por tempo determinado. O GT Ensino de Filosofia como Prática Política sugeriu a organização de um ato externo, durante o Encontro de Professores de Filosofia, que levantasse as pautas políticas discutidas no GT e no evento. O GT sugeriu a elaboração e divulgação de uma carta ou manifesto, ao final do II Encontro de Professores de Filosofia, que fosse encaminhada aos órgãos competentes. Foi apoiada a criação de uma comissão, com data definida, para início dos trabalhos de organização da Associação dos Professores de Filosofia do Ceará.

#### **4.4 GT Gênero, Raça, Classe e Decolonialidade**

Os participantes do GT "Gênero, Raça, Classe e Decolonialidade" relataram suas experiências nas escolas e problematizaram as situações de conflito com colegas, estudantes e gestões relacionadas ao trabalho com as temáticas das diversidades de gênero, raça e classe. Um dos pontos de análise foi a ausência de informações pela SEDUC/CE quanto aos procedimentos que devam ser tomados em situações de censura, assédio e discriminação, eventos que cresceram, em número de casos, em decorrência da violência política e ascensão do neoliberalismo presente no atual governo federal. Muitos desses fatores foram observados como problemas presentes na implantação da BNCC.

Os integrantes do GT ressaltaram que na SEDUC/CE há setores e sujeitos especialistas nos temas do GT, como o grupo o trabalho da CODIN-SEDUC (coordenadoria de diversidade e inclusão educacional) e das equipes vinculadas à coordenadoria: EREER (educação para as relações étnico-raciais) e "Gênero e Diversidade". O GT

ressaltou que ambas trabalham com apoio e orientações sobre questões legais e pedagógicas dentro da SEDUC, inclusive com formações para professores, gestores e estudantes, podendo ser acionadas pelas escolas de acordo com demandas específicas.

Ressaltando a importância da inclusão de discussões sobre acessibilidade de modo interseccional às questões de gênero, raça e classe no contexto escolar, os participantes do GT propuseram a elaboração de um documento/carta direcionado à secretaria de educação do estado do Ceará e aos cursos de Filosofia, especialmente àqueles que oferecem a licenciatura, para que sejam garantidos: formações continuadas para professores e disciplinas específicas nas licenciaturas que contemplem os debates sobre filosofia e questões de gênero, raça, classe, decolonialidade e acessibilidade; reafirmação do compromisso das instituições com o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena dentro dos currículos nacionais, incluídas aqui as filosofias africanas, afro-brasileira, ameríndias e decoloniais na educação básica, licenciaturas e formações continuadas de professores; posicionamento da SEDUC/CE e orientações objetivas quanto ao direito de liberdade de cátedra dos professores e orientações de como proceder em situações de censura, assédio e/ou agressões que inviabilizam o trabalho docente com as temáticas das diversidades de gênero, raça, classe, decolonialidade e acessibilidade; maior divulgação e acesso dos professores ao trabalho das equipes de "Gênero e Diversidade" e "Educação para as Relações Étnico-raciais", vinculadas à CODIN, em especial no interior do estado; discussão sobre a produção de materiais didáticos específicos para ensino de filosofia e questões de gênero, raça e classe para ser utilizados nas escolas estaduais; fomento e incentivo à produção e implantação de IF e/ou componentes curriculares específicos sobre o ensino de Filosofia e questões de gênero, raça, classe, decolonialidade e acessibilidade na nova arquitetura curricular do novo ensino médio.

O GT "Gênero, Raça, Classe e Decolonialidade" considera o atendimento da SEDUC/CE às referidas demandas como compromisso com uma educação inclusiva, igualitária e contrária a qualquer forma de discriminação e violência de gênero, racial, de classe ou capacitista nas escolas do Ceará. Junto a isso, o GT propõe que sejam criados fóruns permanentes, seja estaduais ou regionais, para a discussão específica das questões concernentes ao ensino de Filosofia e às temáticas da diversidade; que

no próximo encontro haja mais espaços dedicados às discussões sobre o ensino de Filosofia e questões de gênero, raça, classe, decolonialidade e acessibilidade, para além do Grupo de Trabalho – estes espaços podem ser mesas-redondas, minicursos, oficinas ou outros; considerando a relevância filosófica, cultural, política, histórica e social dos debates atuais sobre diversidades e o ensino de Filosofia propomos que o tema gerador do próximo encontro seja voltado para as temáticas de gênero, raça, classe, acessibilidade e o ensino de Filosofia; por fim, o GT "Gênero, Raça, Classe e Decolonialidade" reconhece a importância social e política da criação de uma Associação de professoras e professores de filosofia do estado do Ceará e declara apoio a esta iniciativa.

#### **4.5 GT Movimento Estudantil**

O GT "Movimento Estudantil" contou com a participação de diversos centros acadêmicos dos cursos de Filosofia do estado do Ceará. Estavam presentes, como representantes estudantis, o centro acadêmico do curso de Filosofia da UECE, o centro acadêmico do curso de Filosofia da UVA, o centro acadêmico do curso de filosofia UFC e representantes estudantis da UFCA. O GT figurou como espaço de troca de experiências sobre as lutas estudantis dos cursos de Filosofia do estado, problematizando como poderia ser defendido o ensino de tal disciplina. Dentre as demandas estavam: reestruturação do encontro estadual de estudantes de Filosofia; reestruturação do encontro regional de estudantes de Filosofia; cooperação na reestruturação do encontro nacional de estudantes de Filosofia. Todos esses encontros são vistos como espaços que reconhecem e fortalecem o ensino de Filosofia. Os participantes entenderam que, como estudantes da graduação, têm o papel de pensar a qualidade da carreira de docência nessa área. Também foi pontuada a necessidade da luta por uma universidade de qualidade, bem como da garantia da continuidade e das melhorias dos cursos de Filosofia do estado e do país.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dois anos de atividades remotas, devido à pandemia de Covid-19, o retorno às atividades presenciais nas escolas foi intensificado pela implantação da BNCC e da reforma do ensino médio. Uma realidade complexa que tem exigido muito das professoras(es) que estão se reinventando para encontrarem o lugar da prática docente numa nova arquitetura curricular. O temor inicial da perda de postos de trabalho está sendo substituído pela necessidade de mais conhecimentos acerca desta nova realidade. Por todo o país professoras(es) organizam encontros movidos pela mesma urgência: sair das reações imediatas e construir ações mediadas, encontrando respostas para os inúmeros desafios que povoam o chão da escola<sup>19</sup>. Nesse contexto, pensar a prática e praticar a luta foi o que nos moveu para realizar o II Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

Agora que a Filosofia não é mais uma disciplina obrigatória no currículo do novo ensino médio – NEM, como assegurar sua presença na escola? Para os professores de Filosofia, essa questão expressa uma realidade histórica. A intermitência da Filosofia no currículo da educação escolar brasileira, desde o início da República, ajuda a compreender que o lugar ou o “não-lugar” da Filosofia na educação neoliberal não é somente uma questão de política educacional. A alternância presença/ausência sempre esteve subordinada a interesses ideológicos e arranjos de governamentalidade, por isso só poderemos entender e responder aos desafios que hoje solapam o ensino de Filosofia, ameaçam os empregos dos professores e subvertem o papel da Filosofia na formação dos jovens, se alcançarmos além do imediatamente visível. Nesse sentido, Celso João Ferretti (2018, p. 39) adverte que

[...] é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas

expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas políticas educacionais para que contribuam para a reprodução de tal sistema.

Os debates, ocorridos no Encontro, sobre os impactos da BNCC e da lei 13.415/2017 para o ensino de Filosofia e o futuro da Filosofia na escola abrem espaço para uma reflexão mais aprofundada da reforma e do seu contexto neoliberal. Foi possível compreender que o neoliberalismo é uma racionalidade política, que impõe, por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado a lógica do capital até convertê-la na forma das subjetividades e na norma das existências (LAVAL, 2019). Nesta perspectiva, pode-se identificar o alinhamento da educação às novas demandas da reestruturação produtiva e da divisão internacional do trabalho, assim como entender que a reforma, longe de atender aos interesses das juventudes por uma formação escolar de qualidade, reduz a formação escolar ao desenvolvimento de competências e habilidades adequadas à economia e à Teoria do Capital Humano.

Estabelecidos os nexos, fica fácil entender o porquê da exclusão da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e da inclusão do § 2º do novo artigo 36 da LDB, em que consta que a BNCC do ensino médio deverá incluir, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Sem evidenciar o que seriam esses estudos e práticas, a BNCC determina que “[...] cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse e etc” (BRASIL, 2018, p. 471). Neste caso, caberia ao professor disputar o espaço da Filosofia no currículo da escola? Por óbvio que, até mesmo pelo seu interesse particular de manutenção do posto de trabalho, o professor estará nesta disputa, mas a questão é se esta disputa chegará à escola ou se será resolvida pelas secretarias das secretarias com “sugestões” de currículo para a escola.

19. “A denúncia e a crítica são fundamentais, e seria vexatório se a comunidade filosófica-educacional não se pronunciasse deste modo acerca das mudanças definidas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, que, entre outras coisas, enfraqueceu a presença da Filosofia como disciplina escolar. No entanto, entendemos que diante de sua implementação, era necessário um olhar crítico, com objetivo de pensar modos de operar nas escolas desde a BNCC e, especialmente, reconhecer no conjunto das referidas competências e habilidades os conteúdos, temas, conceitos, problemas próprios da disciplina, familiares a professores e professoras. É preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia” (ANPOF, 2021).

A possibilidade de perda da autonomia da escola não pode ser descartada, haja vista a presença e a forte influência dos interesses do setor privado educacional no currículo das redes públicas de educação básica. Participantes ativos na elaboração da BNCC, o empresariado nacional tem ingerência na política educacional desde 2013, quando criaram o Movimento pela Base, que permaneceu por todos outros governos posteriores, exercendo cada vez mais influência sobre o MEC, com suas fundações, institutos e consultorias. Estão atentos aos recursos públicos, na medida em que conseguiram ampliar o espaço para parcerias público-privadas. Aproximaram-se das secretarias de educação, influenciando, com base na lógica do rendimento e das competências, a organização curricular das escolas. Isso tem repercutido negativamente na área das humanidades, e, por conseguinte, na Filosofia. É necessário defender a autonomia da escola em face à lógica neoliberal que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade (LAVAL, 2019, p. 86).

Por fim, é preciso considerar que o momento é de luta. Luta em defesa da Filosofia na escola, luta pela formação docente<sup>20</sup> dos professores de Filosofia, luta pela educação de qualidade para a classe trabalhadora, luta pela liberdade de ser e de viver feliz. Em tempos de luta precisamos estar organizados. Essa foi a demanda

comum a todos os GT do II Encontro, referendada na plenária final com a deliberação da criação de uma Associação de Professores de Filosofia do Ceará. Sem organização, ficaremos isolados, ensaiando saídas reativas. É urgente avançar num grande esforço de mobilização para podermos articular respostas coletivas. Atualmente há uma comissão responsável pelos encaminhamentos iniciais para a criação da associação de professores de Filosofia, que precisa ser ampliada e fortalecida com a participação de mais professores, levando a discussão a todas as regiões do estado. O II Encontro de Professores de Filosofia propiciou uma efetiva reunião dos docentes, estimulou a reflexão e atinou desejos de agir na direção do futuro, em que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarreforma do Ensino Médio. Convocamos, também, os professores e professoras dos cursos de Licenciatura em Filosofia do Ceará a participarem da luta e da criação da associação de professores de Filosofia, que visa a integrar os docentes do ensino básico e do ensino superior em defesa da permanência dessa disciplina nas escolas, além de arregimentar um ensino filosófico efetivamente significativo para os/as estudantes do ensino médio. Tudo isso se aloja no anseio, como nunca vivo, da necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana (FERRETTI, 2018)..

20. padronizado, reduzido e reducionista, orientado para o desenvolvimento de habilidades e de competências com vistas ao alcance de resultados numericamente mensuráveis e submetidos às demandas do mundo do trabalho.

## 6. REFERÊNCIAS

---

AMADO, Janaína. **O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral.** *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ANPED. Posição da ANPED sobre o "Texto Referência–Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica". [S.l.], 09 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 26 out. 2021

ANPOF. SEM FILOSOFIA NÃO TEM BASE - Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC. [S.l.], 20 maio 2021. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc> Acesso em: 26 out. 2021

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b.

BRASIL. PORTARIA n. 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educ. Real**. [online]. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DARROT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. *REFilo*, Santa Maria, v. 6, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FERNANDES, Dorgival. MARINHO, Cristiane; SOUSA, Alex; COSTA, Roberta. A educação brasileira e a constituição do sujeito neoliberal. In: FERNANDES, Dorgival; NOGUEIRA, José Romulo Feitosa (Org.). **Educação, linguagens e práticas sociais**. Pa dos Ferros, RN: AINPGP, 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/66208372/A\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_brasileira\\_e\\_a\\_constitu%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_sujeito\\_neoliberal](https://www.academia.edu/66208372/A_educac%C3%A7%C3%A3o_brasileira_e_a_constitu%C3%A7%C3%A3o_do_sujeito_neoliberal). Acesso em: 10 nov. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do; ALVES, Silveira Alves. O ensino de Filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, Santa Maria, v. 7, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67446>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

SALVIA, André Luis La; NETO, Osvaldo Cunha. O que pode o ensino de filosofia na BNCC?. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, Santa Maria, v. 7, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UECE. II ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/profilosofia2022>. Acesso em: 01 dez. 2022.

## ANEXO

### **ANEXO A – Carta Aberta do GT “Formação Inicial de Professores de Filosofia”**

#### **Carta Aberta do GT Formação Inicial de Professores de Filosofia**

#### **AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DO CEARÁ**

*Nós, professores e professoras de Filosofia, amantes do ensino básico de Filosofia e estudantes de licenciatura, presentes no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia, demonstramos e manifestamos publicamente nosso anseio de um maior engajamento dos/as professores/as universitários/as dos cursos de Licenciatura em Filosofia do Estado do Ceará em defesa de uma formação acadêmica que dialogue e aproxime as ações desenvolvidas na universidade das diversas realidades das escolas das redes pública e privada do Estado.*

*As pesquisas acadêmicas na área de Ensino de Filosofia e as práticas docentes na Educação Básica permite afirmarmos que as dimensões teórica e prática do ensino da Filosofia são indissociáveis; nesse sentido, compreendemos que os cursos de Licenciatura em Filosofia possuem singularidades que precisam ser consideradas: há que se fomentar a reflexão filosófica sobre as questões do ensino de Filosofia, assim como se deve propiciar que licenciandos e licenciandas compreendam a realidade escolar e tenham a oportunidade de experienciá-la durante toda a sua formação.*

*Para tanto, entendemos que a união entre professores/as do ensino básico e professores/as universitários/as para pensar nossas licenciaturas é imprescindível, proporcionando um ensino de Filosofia que aproxime o conhecimento filosófico acadêmico da prática docente escolar.*

*Pedimos aos professores e professoras dos cursos de Licenciatura em Filosofia do Ceará, por meio desta carta aberta, que participem conosco da criação de uma Associação Cearense de Professores de Filosofia, a qual visa integrar professores e professoras dos ensinos básico e universitário em defesa da permanência da Filosofia nas escolas e de um ensino filosófico efetivamente significativo para os/as estudantes do Ensino Médio.*

*Queremos também a participação da SEDUC, de forma plural, na construção e no fomento desse diálogo para que, assim, possamos fortalecer nossa luta em busca de um ensino de qualidade.*

*Continuamos abertos/as ao diálogo e acreditamos que, juntos/as, podemos lutar pela permanência da Filosofia nas escolas, pela valorização da prática docente em Filosofia e pela consolidação do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica.*

Fortaleza - CE, 27 de agosto de 2022



# A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

John Karley de Sousa Aquino<sup>1</sup>

## *The trajectory of philosophy in brazilian's basic education*

### **Resumo:**

*A importância da Filosofia no Ensino Médio se dá pela contribuição para a formação crítica e integral do estudante, ao lhe estimular a indagar sobre a realidade em que vive e refletir sobre as questões atuais. A reflexão filosófica, contudo, não é um pensamento aleatório e confuso, mas rigoroso, sistemático e que procura pensar as coisas em conjunto e em sua essência, para com isso atingir o ponto central e essencial de qualquer um dos seus objetos de estudo. O objetivo deste artigo é expor em linhas gerais a trajetória da disciplina filosofia na educação básica brasileira, evidenciando como o lugar que ela ocupa no sistema de ensino brasileiro é precário e recorrentemente ameaçado. Esperamos chamar atenção dos profissionais de filosofia para a importância de estarmos de prontidão e organizados em defesa da disciplina.*

**Palavras-chave:** Filosofia; Educação básica; Brasil.

### **Abstract:**

*The importance of Philosophy in High School is given by the contribution to the critical and integral formation of the student, by encouraging him to inquire about the reality in which he lives and reflect on current issues. Philosophical reflection, however, is not random and confused thinking, but rigorous, systematic and that seeks to think things together and in their essence, in order to reach the central and essential point of any of its objects of study. The objective of this article is to expose in general lines the trajectory of the philosophy in Brazilian basic education, showing how the place it occupies in the Brazilian education system is precarious and recurrently threatened. We hope to draw the attention of philosophy professionals to the importance of being ready and organized in defense of the knowledge field.*

**Keywords:** Philosophy; Basic education; Brazil.

1. Professor EBTT do IFCE/Campus Itapipoca. Doutor em filosofia (UFC).ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8171-0180>

## 1. INTRODUÇÃO

A filosofia é uma atividade que busca pensar os fatos além de sua aparência imediata e que pode fazer de qualquer tema um objeto de reflexão. Pode refletir sobre o conhecimento científico, sobre o fenômeno religioso e sobre a arte, além de poder averiguar sobre como o ser humano deve agir em sua vida cotidiana. Desse modo, a importância da Filosofia na educação básica é contribuir para a formação crítica e reflexiva do estudante ao lhe instigar a indagar sobre a realidade em que vive e pensar sobre os problemas existentes.

A filosofia acompanha a educação básica brasileira desde o seu princípio, pois foi oficialmente introduzida no país com a chegada dos Jesuítas<sup>2</sup>. Seu lugar no frágil e precário sistema educativo brasileiro não foi questionado durante todo o período colonial e, apesar de ter sua importância reduzida após as reformas pombalinas, sua obrigatoriedade não foi discutida, pois seu lugar era garantido. Durante o período imperial não ocorreram mudanças significativas em relação à educação formal, o que mantém basicamente inalterado o espaço ocupado pela filosofia na escola brasileira. A situação da filosofia é seriamente ameaçada pela primeira vez após a Proclamação da República, pois os militares que estiveram à frente do 15 de novembro eram de formação majoritariamente positivista e acreditavam que o tempo da filosofia já havia passado, sendo necessário substituí-la pelas ciências "positivas", isto é, empíricas.

A disciplina durante todo o período republicano oscilou entre a condição de disciplina obrigatória ou optativa, tendo sua condição modificada a cada reforma educacional experimentada pelo país. Com a promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, a filosofia entra no rol das disciplinas optativas, para enfim ser excluída do currículo escolar em 1971, durante a Ditadura Militar (1964-1985), e substituída pela disciplina de educação moral e cívica com o objetivo de cultivar os valores defendidos pelo

governo e inibir na juventude qualquer postura crítica e inconformista<sup>3</sup>.

Antes mesmo do fim da Ditadura Militar, iniciou-se um debate na sociedade civil acerca do retorno da disciplina de filosofia ao currículo escolar, uma discussão iniciada em meio a um período de efervescência política e cultural em que sindicatos e partidos de oposição debatiam sobre os meios necessários para a constituição não só de uma democracia política, mas de uma cultura democrática e cidadã que, como nos ditos de Ulisses Guimarães (1916-1992), promovesse "ódio e nojo à ditadura". Essas discussões resultaram no Parecer nº 342/82, que em 1982 tornava a disciplina de filosofia optativa para a educação básica (RABELO, 2020, p. 239).

As discussões foram retomadas em 1996 com a promulgação da LDB, que não agradou os defensores do retorno da filosofia à educação básica, pois, na prática, manteve inalterada a decisão de 1982 que tornava a filosofia uma matéria opcional. Por conta disso, durante os três anos subsequentes, o movimento em prol do retorno da obrigatoriedade da filosofia<sup>4</sup> fez tramitar no congresso e no senado federal um projeto de lei complementar à LDB que tornava obrigatório o ensino de filosofia e sociologia no ensino médio. Todavia, o projeto foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1931-) (COSTA, 2020, p. 313), curiosamente um sociólogo de prestígio, sob a justificativa de que faltavam profissionais capacitados para ministrar as disciplinas e, segundo COSTA (2020, p. 313), "os argumentos para o veto estavam centrados principalmente no aumento de gastos que os governos municipais e estaduais teriam com o retorno de uma disciplina obrigatória".

Enfim, após um longo período fora da grade curricular, a disciplina de filosofia retornou ao currículo do ensino médio em 2008, por meio da Lei nº 11.684, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e reestabeleceu a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas

2. "Há, com efeito, razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início no Brasil, a educação formal" (SAVIANI, 2007, p. 15).

"A Educação moral e cívica (EMC) atuava (...) na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; 'liberdade com responsabilidade' e patriotismo. Estes valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social. Desejava-se moldar comportamentos e convencer os alunos acerca das benesses do regime para que estes contribuíssem com a manutenção do regime" (NUNES; REZENDE, 2008).

4. "A volta do ensino de filosofia ao currículo da educação brasileira foi a bandeira de muitos movimentos ligados à defesa da educação pública, gratuita e de qualidade" (COSTA, 2020, p. 313).

obrigatórias no ensino médio. Essa obrigatoriedade exigiu uma adequação das escolas públicas e privadas de todo o país à nova realidade.

No entanto, a filosofia na educação básica voltou a ser ameaçada após a aprovação do Novo ensino médio em 2017, que estabeleceu uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que diluiu a filosofia na área do conhecimento de ciências humanas, tornando seu caráter disciplinar incerto. Segundo a nova BNCC, somente português e matemática constam como disciplinas obrigatórias, sendo as demais áreas do saber definidas como "estudos e práticas", não sendo claro se a oferta da disciplina continua sendo obrigatória e se continua com a sua carga horária mínima.

O objetivo geral deste artigo, portanto, é descrever em linhas gerais a trajetória da disciplina filosofia na educação básica brasileira, demonstrando como o lugar desta área do saber no sistema de ensino brasileiro é precário e constantemente ameaçado por cada reforma curricular que ocorre. Com isso, esperamos chamar atenção dos profissionais de filosofia para a importância de estarmos organizados e de prontidão em defesa da nossa disciplina.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A história da filosofia na educação básica brasileira é repleta de idas e vindas: em dado momento ela é parte do currículo e em outro é excluída, assim como em um contexto ela é uma disciplina opcional e em outro é obrigatória. Os motivos para tal inconstância são difíceis de definir e vão desde o conteúdo crítico que a disciplina carrega e que a caracteriza como uma área do saber "perigosa", mas também há argumentos do tipo utilitarista, que acreditam que a filosofia "não serve para nada", consistindo em um saber inútil e que, por isso, não seria necessária sua existência na educação básica. De todo modo, desde 2008, a filosofia é conteúdo obrigatório e, apesar do Novo Ensino Médio, aprovado em 2017, ameaçar mais uma vez seu lugar no currículo escolar, permanece resistindo e tentando se firmar de vez nas salas de aula brasileiras.

A filosofia tem uma longa e polêmica história no sistema educacional brasileiro que se inicia ainda durante a colônia. Durante o período colonial, o ensino de filosofia estava vinculado ao ensino religioso e era de

competência dos jesuítas que a ensinavam em seminários e colégios. Era uma filosofia subordinada à teologia católica, tendo seu conteúdo restrito ao que era permitido pelos jesuítas, enquanto que nas poucas escolas existentes no período, a filosofia estava presente através das aulas de lógica, metafísica e moral, conforme tais questões haviam sido pensadas por São Tomás de Aquino e Aristóteles.

O ensino dos jesuítas estava vinculado ao ensino religioso, de modo que a Filosofia apresentava uma característica fortemente voltada para a fé. Seu ensino, por vezes, confundia-se com a catequese católica. Neste período, os conteúdos desta disciplina estavam mais voltados para a Filosofia de Aristóteles e para a Filosofia Escolástica, destacando-se, em especial, São Tomás de Aquino (DUTRA; DEL PINO, 2010, p. 86).

O objetivo não era desenvolver uma filosofia autoral e reflexiva, mas disseminar as ideias e dogmas defendidos pela Igreja Católica. Nesse sentido, a filosofia era um meio de promover a visão cristã de mundo, mais especificamente a católica, entre as classes que tinham acesso a educação, o que no caso era a categoria dos chamados homens bons, "ou seja, àqueles que pertenciam ao segmento senhorial e que detinham a propriedade da terra e da qual se excluíam os índios, os negros e os pobres" (PUPIN, 2006, p. 27).

A situação perdurou de 1549 até 1759, quando Marquês de Pombal (1699–1782) iniciou uma série de reformas e uma das primeiras foi a expulsão dos jesuítas e o fim do monopólio da Companhia de Jesus sobre a educação lusitana na metrópole e nas colônias (PUPIN, 2006, p. 30-31). Do ponto de vista pedagógico, o objetivo de Pombal era tornar o ensino laico e a serviço dos interesses do Estado e, para isso, ele promoveu a introdução de ideias iluministas, ainda que timidamente, no sistema de ensino. Em suma, "as reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, uma nova versão da "educação pública estatal" (PUPIN, 2006, p. 31).

As ideias iluministas, que já haviam proliferado pela Europa ocidental, haviam sido perseguidas e censuradas pelos jesuítas em Portugal, que acabaram ficando presas a ideias escolásticas, enquanto na França e na Inglaterra, por exemplo, as ideias de Locke, Rousseau, Descartes, Voltaire, entre outros, já eram amplamente difundidas através da imprensa, de cafés e de salões literários.

O problema é que o sistema de ensino português havia sido estruturado pelos jesuítas e, com a expulsão destes, ocorreu uma carência de professores<sup>5</sup> e a solução foi o estabelecimento do sistema de aulas régias. Segundo BURCI (2017, p. 304), as aulas régias “eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra (...). As mesmas eram coordenadas por um Diretor Geral de Estudos, mas a nomeação dos professores ficava a cargo do rei”. No lugar de escolas ou cursos superiores, o que existiam eram aulas avulsas de disciplinas diversas e independentes entre si, que se localizavam em cidades diferentes e muitas vezes distantes uma da outra. No caso da disciplina de filosofia, havia no Brasil colonial apenas três aulas régias, uma no Rio de Janeiro, uma em Pernambuco e uma na Bahia. Esse sistema educacional perdurou de 1759 até 1834.

Com as reformas pombalinas na educação, a filosofia teve sua importância e papel reduzido, pois o objetivo de Pombal era promover o conhecimento técnico e científico em Portugal, que estava defasado devido à educação de caráter humanista e literário promovida pelos jesuítas. Por conta disso, a filosofia foi reduzida a condição de saber introdutório nos cursos superiores, pois o foco não era aprender a discutir ou ler e interpretar textos, mas a observação empírica dos fatos e o saber técnico, ou seja, o fundamental era saber fazer (know how) e, com isso, “tornava-se hegemônica, a partir de então, a concepção burguesa” (PUPIN, 2006, p. 31) de ensino, de caráter mais técnico e utilitarista no lugar da concepção escolástica dos jesuítas. Todavia, pouca coisa mudou de fato, pois os únicos professores disponíveis haviam sido formados por jesuítas e, por causa disso, o ensino “continuava com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, o mesmo ocorrendo com o ensino de filosofia de tendência escolástica” (HORN, 2000, p. 21).

Com a independência nacional, em 1822, o Brasil experimentou algumas mudanças educacionais através da busca do governo brasileiro em unificar o sistema

nacional de ensino, que na época era desorganizado e não possuía um currículo padronizado e nem normas que regessem a educação. A escola não constituía o exclusivo espaço de ensino, mas disputava com a família, a igreja e as instituições filantrópicas o direito de educar. A família podia educar os filhos e atestar que estes estavam aptos a cursar o nível superior através de um documento assinado por algum professor. Segundo Pupin, cito,

A iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas dentre outras; ou matricular-se nas aulas avulsas de Latim, Filosofia, Retórica, Francês, Inglês, Grego, Economia e Comércio existentes no Rio de Janeiro daquela época (PUPIN, 2006, p. 33-34).

O único colégio existente em todo país era o Colégio D. Pedro II<sup>6</sup> e nele a filosofia constava como uma das doze disciplinas obrigatórias (DUTRA; DEL PINO, 2010, p. 88), mas o espaço que ela ocupava dependia das reformas que o sistema de ensino brasileiro implantou: a disciplina diminui sua carga horária com a Reforma Paulino de Souza (1870) e, por fim, tem mais uma vez sua carga horária reduzida com a Reforma Leôncio de Carvalho (1878)<sup>7</sup>. Essas duas últimas reformas eram de inspiração positivista e buscavam ampliar o foco nas ciências naturais e matemática em detrimento das “humanidades”,

Em 1870, sob a influência da penetração do positivismo, no Brasil, ocorre a reforma Paulino de Souza, em que novamente, no currículo, a ênfase maior é para as Ciências em detrimento das humanidades, embora o ensino da Filosofia permanecesse em duas séries no 6º e 7º anos. Em 1878, com a reforma Leôncio de Carvalho a valorização do ensino das Ciências foi maior, ocorrendo a criação de bem montados “gabinetes” para o ensino da Física, Química e História Natural, reduzindo-se o ensino da Filosofia, somente para o 7º ano (PUPIN, 2006, p. 36).

5. “No Brasil, os jesuítas foram os responsáveis pela criação das primeiras instituições escolares e a desenvolver a primeira forma de ensino desse local, mas centenas de anos após a chegada foram expulsos por Pombal. (...) Com essa atitude, a Igreja perdeu seu espaço de domínio e o ensino consolidado no Brasil passou por grandes mudanças. Os colégios jesuítas existentes foram fechados e os padres proibidos de ficarem nessas terras, porém para que toda essa mudança fosse organizada foram necessárias algumas décadas para que o novo sistema de ensino se instaurasse” (BURCI, 2017, p. 303).

6. “Ingressando no Período Imperial, compreendido entre os anos de 1822 a 1889, o ensino escolar iniciou um novo processo de mudança. Entre os principais eventos desse período, destaca-se a fundação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, o qual se tornou a única escola pública de ensino secundário do país naquele tempo” (DUTRA; DEL PINO, 2010, p. 88).

7. Vide Ferreira (2015, p. 52-70), no qual o autor trata em minúcias sobre as reformas educacionais citadas e as concepções pedagógicas subjacentes às mesmas.

Contudo, apesar da diminuição do seu espaço em sala de aula e da sua importância, "é importante destacar que o ensino de Filosofia esteve presente na educação brasileira, tanto no período colonial quanto no imperial" (PUPIN, 2006, p. 37). Em nenhum momento, a sua obrigatoriedade na grade curricular foi questionada, apesar de sua carga horária está sendo progressivamente diminuída, além disso, ela continuava sendo componente importante nos cursos de Direito, de Teologia e também no de Medicina, "desde o período colonial até o término do período imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos teologia e os cursos de direito" (ALVES, 2000, p. 28).

A primeira vez que o lugar da filosofia no currículo escolar é ameaçado é após a proclamação da república. Influenciado pelas ideias positivistas, Benjamin Constant (1836-1891) realizou uma reforma do sistema de ensino que, pela primeira vez, excluía a filosofia da educação básica, pois a disciplina era associada a metafísica e considerada um saber ultrapassado que em pouco ou quase nada contribuía com o progresso e, assim, "com a proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente" (ALVES, 2000, p. 28).

Apesar disso, havia defensores da manutenção da filosofia na grade curricular, pois acreditavam que a educação não deveria se limitar ao caráter técnico científico, mas a preparar o cidadão para a vida e, para tanto, a filosofia era considerada fundamental.

Durante o início do período republicano, vai tomando contorno uma querela sobre o papel da filosofia na educação básica que tem como pano de fundo a polarização entre duas concepções referentes ao tipo das disciplinas curriculares, uma concepção defensora de um currículo de caráter humanista, focado nas chamadas humanidades e na literatura, e outra que defendia um currículo focado nas ditas ciências exatas. Segundo ALVES (2000, p. 32),

O problema da escola secundária na primeira república se apresenta polarizado em duas concepções: o das humanidades literárias versus humanidades científicas. As reformas implementadas nesse período revelam, assim, uma oscilação constante entre essas duas perspectivas, conforme a correlação de forças do momento. A filosofia, tradicionalmente identificada com as humanidades literárias ou clássicas, torna-se alvo das críticas dos partidários do currículo centrado nas ciências.

Essa polarização refletiu nas duas outras reformas ocorridas durante a república velha. Havendo sido excluída da grade curricular pela Reforma Benjamin Constant (1890), retorna em 1901 através da Reforma Epitácio Pessoa, que enfatiza o caráter humanista e literário da educação básica, para ser novamente excluída pelo então Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo do Marechal Hermes da Fonseca, Rivadávia da Cunha Corrêa, em 1911. O ministro através da Lei Rivadávia não só alterou o currículo escolar, como introduziu o vestibular nas Universidades Brasileiras, algo que até então inexistia. Por fim, ocorrem outras duas reformas durante a República Velha, a Reforma de Carlos Maximiliano (1915) que torna a disciplina de filosofia optativa e a Reforma Rocha Vaz (1925) que restabelece a obrigatoriedade da filosofia na grade curricular (DUTRA; DEL PINO, 2010, p. 87; ALVES, 2000, p. 32-33).

A filosofia continuou como disciplina obrigatória após a Reforma Capanema (1942), instituída durante o Estado Novo. Entretanto, a filosofia sofreu um duro golpe quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) tornou a disciplina mais uma vez optativa. A LDB de 1961 operou a descentralização do ensino ao permitir que as escolas tivessem opções curriculares<sup>8</sup>. Pela lei, eram disciplinas de caráter obrigatório o português, a matemática, a geografia, a história e a ciências, que deveriam ser ofertadas no Ginásio (quatro anos) e no Colegial (três anos). A lei não obrigava as escolas a terem mais do que as cinco disciplinas obrigatórias, ficando a critério da instituição a inclusão ou não de uma ou duas disciplinas complementares, sendo uma delas a filosofia<sup>9</sup>.

8. Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos (BRASIL, 1961).

9. Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso (BRASIL, 1961).

Em meio a tantas idas e vindas, a filosofia foi totalmente excluída do currículo escola pela Ditadura Militar em 1971, pois era uma área do saber associada à subversão. Segundo PUPIN (2006, p. 44),

Os currículos foram depurados de todas as disciplinas que pudessem veicular ideias e posturas críticas contestatórias. Sendo a Filosofia uma disciplina voltada para a discussão crítica de ideias, de reflexões sobre teorias e conceitos, ganhou, de imediato, a aversão dos ideólogos do poder e a sua exclusão era tida como uma necessidade, em nome da "Segurança Nacional".

Da perspectiva econômica do governo, não fazia sentido a manutenção da filosofia nas escolas, pois o projeto desenvolvimentista do "Brasil Potência" pressupunha uma educação tecnicista<sup>10</sup> que priorizava a formação de uma mão de obra qualificada que fosse capaz de operar máquinas, trabalhar nas indústrias e nos laboratórios que se instalavam no país e, para tanto, não era necessário que a juventude aprendesse lógica ou metafísica e muito menos que desenvolvesse pensamento crítico e autonomia intelectual<sup>11</sup>. Portanto, nada mais justo, na ótica do governo, do que excluir a filosofia da grade curricular escolar.

A filosofia volta à educação básica, mas como disciplina optativa em 1982, através do parecer n°342/82, para enfim em 2008 através da Lei n° 11.684/08 retornar como disciplina obrigatória do ensino médio, mas encontra dificuldades de adaptação após longos anos excluída do ambiente escolar. Os estudantes, assim como professores de outras áreas, têm dificuldade de entender o porquê da necessidade do ensino de filosofia na educação básica, resultado de décadas de influência da concepção tecnicista de educação (JESUS et al., 2020, p. 11).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o status da filosofia na educação básica não é garantido, mas incerto e bastante volátil. Diante desse quadro de incertezas, a disciplina, através das atividades dos professores de filosofia, precisa constantemente

estar justificando sua existência e principalmente seu lugar na educação básica. Enquanto não há nenhum questionamento em relação à necessidade da obrigatoriedade de português, de matemática e mesmo do ensino de história na educação básica, é muito comum o questionamento acerca da obrigatoriedade do ensino de filosofia. Para muitas pessoas, é uma disciplina sem utilidade, que teve seu tempo de esplendor, mas que agora não tem mais o que fazer e dizer. De fato, de uma perspectiva conservadora e utilitarista, a filosofia não tem nenhuma obrigação de ser incluída no rol de disciplinas obrigatórias, mas de uma perspectiva progressista e democrática, o seu papel e importância se justifica e é incontestável.

Como o estudante da educação básica poderá ter uma formação integral e se preparar para o exercício da cidadania se não houver uma carga horária adequada de filosofia? A história nos ensina que é característico dos governos autoritários expulsarem a filosofia das escolas (como ocorreu durante a Ditadura Militar brasileira), pois, com isso, ambicionam manter o povo emudecido e resignado, pois sem filosofia não se desenvolve a reflexão crítica e uma boa capacidade argumentativa.

Desde o seu nascimento, a filosofia se regulou pela livre discussão sobre os temas e pela busca da resolução do dissenso através do diálogo. E a prática do debate pressupõe a capacidade de argumentação. Saber argumentar de forma adequada, evitando incongruências e primando pela coerência, permite ao estudante ser capaz de identificar argumentos falaciosos, habilidade essencial se pensarmos como as Fake News atualmente infectam o ambiente político e a democracia. O incremento da capacidade argumentativa é elemento fundamental para a participação numa sociedade democrática e a filosofia não só prepara os nossos estudantes para estarem aptos a compreender e atuar na realidade, mas a saber debater e argumentar, e também a apreciar a democracia como a melhor forma de resolução de conflitos e de acolhimento das diferenças.

10. A educação tecnicista tem como finalidade, conforme Luckesi, "produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho" (LUCKESI, 1994, p. 61).

11. "A Lei 5.692/71, foi elaborada para responder à uma demanda econômica do capital nacional e das multinacionais, que necessitavam de mão-de-obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias, daí o caráter profissionalizante que adquiriu o ensino secundário" (ALVES, 2000, p. 42).

## 6. REFERÊNCIAS

---

ALVES, Dalton José. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões**. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 25 out. 2022.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. Educação brasileira: do ensino jesuítico às aulas régias. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, p. 301-307, jul.-dez., 2017.

COSTA, Regis. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. *petdefilosofiaufpr.wordpress.com*, v. 18, n. 2, p. 302-329, ago. 2020.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p.85-93, jan.-jul., 2010.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, Escola e Trabalho: Projetos e Reformas Educacionais entre o Império e a República Brasileira (1878-1909)**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JESUS, Nadja Azevedo de; OLIVEIRA, Deivide Garcia da Silva; QUEIROZ, Lília Ferreira Souza; SILVA, Thais Soares. Sobre o lugar da filosofia no ensino médio e na educação científica. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas**, v. 9, n. 2, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. **Anais...** III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, v. 3, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2006.

RABELO, Mauro Sérgio Soares. A metodologia de oficina pedagógica nas aulas de filosofia do ensino médio, no Instituto Educacional Amapá/Pará-IEAP. In: MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli (org.). **Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços**. Curitiba: Bagai, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados,

Francisco Joatan Freitas Santos Junior<sup>1</sup>

Ricardo George de Araújo Silva<sup>1</sup>

## *Implications of the Capital Crisis in Philosophy Teaching*

### **Resumo:**

O artigo trata do ensino de filosofia no contexto da crise do capital, sob a perspectiva marxista. Este tema envolve a relação trabalho e educação que instiga alguns problemas teórico-práticos: como enfrentar os desafios de uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho? Considerando os limites do ensino de filosofia, quais respostas o professor pode dar a esse modelo educacional que só reproduz o sistema do capital? Privilegia o estudo teórico-bibliográfico de caráter analítico-exploratório, orientando-se pelo horizonte metodológico do materialismo histórico-dialético. O objetivo é compreender as implicações da crise do capital no ensino de filosofia no Brasil. Conclui que o ensino da filosofia crítica tem o potencial de incomodar a ordem estabelecida porque favorece ao questionamento sobre os aspectos políticos, econômicos e ético-morais das práticas sociais.

**Palavras-chave:** Crise do Capital. Ensino de Filosofia. Marxismo.

### **Abstract:**

*The article deals with the teaching of philosophy in the context of the crisis of capital, from a Marxist perspective. This theme involves the relationship between work and education that instigates some theoretical-practical problems: how to face the challenges of an education focused exclusively on the labor market? Considering the limits of philosophy teaching, what answers can the teacher give to this educational model that only reproduces the capital system? It privileges the theoretical-bibliographic study of an analytical-exploratory character, guided by the methodological horizon of historical-dialectical materialism. The objective is to understand the implications of the capital crisis in the teaching of philosophy in Brazil. It concludes that the teaching of critical philosophy has the potential to disturb the established order because it favors questioning the political, economic and ethical-moral aspects of social practices.*

**Keywords:** Crisis of the Capital. Philosophy Teaching. Marxism.

1. Doutor em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Secretaria da Educação (SEDUC-CE). Professor colaborador do mestrado profissional em filosofia da Universidade Federal do Ceará (PROF-FILO/UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6898-606X>.

2. Doutor em filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da graduação e mestrado acadêmico em filosofia da Universidade Vale do Acaraú (UVA-CE). Professor permanente do PROF-FILO/UFC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1954-1395>.

## 1. INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

O artigo trata do ensino de filosofia no contexto da crise do capital, sob a perspectiva marxista. Este tema envolve a relação trabalho e educação que instiga um conjunto de problemas teórico-práticos de natureza filosófica, principalmente, quando ela aparece de forma "naturalizada", dentro de um processo ideológico aperfeiçoado pelo sistema do capital na divisão social do trabalho, reforçando no campo educacional o conformismo e a manutenção da ordem atual. No campo da formação humana, esta temática tem sido o foco das inúmeras disputas político-filosóficas entre conservadores, progressistas e revolucionários, digladiando-se em torno da defesa do sistema do capital ou de um processo de conhecimento voltado para a liberdade (FREIRE, 1982).

Na atual conjuntura, o professor de filosofia se depara com um conjunto de problemas de natureza didático-pedagógica que têm inserção direta no ensino da disciplina. Dessa forma, elencam-se alguns questionamentos: como enfrentar os desafios de uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho? Considerando os limites do ensino de filosofia, quais respostas o professor pode dar a esse modelo educacional que só reproduz o sistema do capital? O artigo tem por objetivo compreender as implicações da crise do capital no ensino de filosofia no Brasil.

A pesquisa analisa o ensino de filosofia a partir da teoria crítica marxista, adotando o estudo teórico-bibliográfico de caráter analítico-exploratório e orientando-se pelo horizonte metodológico do materialismo histórico-dialético. Compreende-se que o pensamento marxiano, plural em suas diversas tendências, tem uma importância histórico-filosófica que justifica ser ele fundamental para uma compreensão emancipatória das sociedades divididas em classes sociais, exatamente porque o capital permanece como base de sua crítica elementar.

O tema não é novo nas discussões universitárias e, mesmo assim, a problemática da crise continua afetando todos os ramos educacionais e, especificamente, o ensino de filosofia. Este tem a condição didático-hermenêutica de problematizar a realidade social, contribuindo para a formação humana da classe

trabalhadora. Isto revela o quanto a temática é necessária, mas também complexa, por isso, não se tem a pretensão de fechar a discussão, ao contrário, pretende-se abrir ainda mais o debate sobre o papel do professor de filosofia diante dos desafios contemporâneos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Durante o século XX, as grandes revoluções socialistas na Rússia, China, Leste Europeu, Cuba, Nicarágua etc., em que pese às particularidades de cada uma delas e as discordâncias com estes modelos dito "socialistas", em alguma medida, estiveram sobre a influência ideológica do marxismo, promovendo uma verdadeira revolução conceitual na forma de pensar e de organizar o movimento operário mundial. Doravante, essa influência marxista não ocorreu só no pensamento de esquerda, mas também nas ciências sociais, inclusive, abrindo o debate nas Academias dos principais centros universitários do planeta.

Nos embates filosóficos do marxismo com as visões liberais e pós-modernistas, nos termos de uma hegemonia essencialmente burguesa que influencia um conjunto de professores alheios à crítica radical, a sociedade do capital se ocupou em reproduzir uma ideologia que respondesse apenas aos seus interesses, negando às classes trabalhadoras a possibilidade prática de uma vida digna, inclusive, o direito a usufruir de uma educação livre. Nessa disputa entre as classes sociais e, portanto, também no campo a filosofia, segundo Marx e Engels (2007, p. 47), "As idéias da classe dominante são em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante" [SIC]. Ou seja, os donos dos meios de produção social submetem, aproximadamente ao mesmo tempo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção, tanto material quanto espiritual.

As classes sociais dominadas reagem ao sistema na medida mesma das suas necessidades e não na medida das suas consciências, no entanto, um mínimo de consciência é desenvolvido na luta como necessidade básica da organização política contra o sistema

3. Este tema tem como referência uma discussão teórico-filosófica em torno da dissertação A Crise do Capital e a Formação do Professor de História no Brasil (SANTOS JUNIOR, 2017).

hegemônico. Por outro lado, o sistema do capital não necessita de consciência organizada, pelo contrário, ele precisa alienar o sujeito social para que este não alcance uma consciência crítica sobre a sua própria vida social e, nessa situação, a filosofia pode fazer um contraponto ideológico e cumprir um papel reflexivo fundamental de crítica ao sistema do capital. Nesse sentido, o ensino de filosofia pode ser uma ponte pedagógica, mas não a única, que possibilite uma leitura crítica, compreensiva e interpretativa da realidade, a partir dos textos filosóficos, visando despertar a autonomia crítica dos estudantes.

Nessa direção, conforme Favaretto (1993), o professor de filosofia precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala, e nesse caso, parte-se aqui do lugar de resistência social ao capital, isto porque este posicionamento político-pedagógico pressupõe uma práxis social transformadora que coaduna também com o pensamento filosófico marxista. De fato, a teoria crítica inspira a inteligibilidade dos estudantes para pensar a crise capitalista como um momento de superação da alienação de si mesmo e do próprio trabalho, visando construir uma práxis social que aponte para a liberdade.

Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem), implicam submeter os interesses dos alunos a tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então, se tornem apenas um lugar para se discutir, criticar etc. Pois educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. (FAVARETTO, 1993, p. 99).

Nas sociedades contemporâneas, no campo da educação formal, essas condições concretas se apresentam como relações entre professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o estágio psicológico e a inserção cultural dos estudantes (FAVARETTO, 1993). Assim, pensa-se que estas condições estão sob a base comum das relações sociais de produção capitalistas, dentro de um processo de crise do capital que provoca uma desestabilização político-econômica e psicossocial do ser humano. Por isso, embora se possa falar didaticamente em filosofias no geral, pode-se dizer que, no cenário particular da teoria crítica, o marxismo se mostra como uma ferramenta que pensa de forma radical a práxis humana, como possibilidade de superação das contradições sociais do capital em sua totalidade sistêmica.

Destarte, reconhece-se que a filosofia é difícil porque, nesta disciplina, o ensino vale o que vale o pensamento daquele que a ensina, ou seja, a filosofia é o filósofo (MAUGÜÉ, 1955), ou seja, o filósofo procura entender o universo, o mundo, o ser humano e seus valores. Desta feita, o ensino de filosofia, em sua versão mais crítica, embora que todas possam influenciar de certa forma na criticidade, deve estimular a reflexão do sujeito histórico no sentido de problematizar a vida social e, ao mesmo tempo, incomodar a lógica destrutiva da ordem estabelecida pelo capital, através dos questionamentos sobre os aspectos políticos, econômicos e ético-morais das práticas sociais, rumo a uma sociedade democrática.

Na realidade, no universo do ensino de filosofia, há uma diversidade de professores, desde liberais, progressistas, socialistas, anarquistas, niilistas, revolucionários e religiosos, além daqueles conservadores que defendem a manutenção do status quo, entre outros. Neste texto, entretanto, no processo dialógico do ensino crítico da filosofia, no campo da educação formal ou informal, dependendo das condições histórico-políticas da crise, fala-se de um tipo específico de professor ou educador-educando (FREIRE, 1982) comprometido com uma educação libertadora, estimulando uma práxis social na perspectiva da transformação social.

O pensamento de Marx tem apontado algumas possibilidades filosóficas de reflexão sobre a realidade a partir da práxis social, apesar dos recortes economicistas, stalinistas e de certa paralisia ideológica dos partidos e movimentos sociais internacionais, depois da crise do socialismo soviético. Entretanto, pensa-se com Gramsci (1999, p. 101) de que uma "filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)". O marxismo tem o potencial teórico para ser essa filosofia da práxis, uma vez que admite a crise como um elemento concreto da realidade que possibilita a revisão política e teórico-prática de si mesmo e de toda filosofia. Essa reflexão passa também por uma ampla discussão democrática entre professores e estudantes sobre as várias vertentes filosóficas, referindo-se ao campo da educação.

A realidade cultural dos novos tempos exige uma perspectiva crítica da filosofia, e ainda mais, da filosofia da práxis. Em Marx, conforme Bottomore (2013, p. 460), a práxis é uma "atividade livre, universal, criativa e auto

criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres." Assim, compreende-se que os avanços tecnológicos-científicos da terceira revolução industrial fazem parte do desenvolvimento das forças produtivas, impulsionadas por uma práxis que muda a dialética do tempo-espaço e criam novas divisões sociais de trabalho nas sociedades capitalistas, e também, produz contradições teórico-práticas que instigam reflexões críticas sobre a própria filosofia da práxis.

### **3. O CONTEXTO HISTÓRICO DA CRISE DO CAPITAL**

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), organizada com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), numa visão eminentemente institucional, ratificou uma concepção de mundo que naturaliza o mercado, conforme exposto por Delors (1998, p. 13): "Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras". Dessa forma, apesar da Conferência não validar a "selvageria" do crescimento econômico, ela defende uma educação que naturaliza a lógica do capital, principalmente, ao reduzi-la à formação de mão-de-obra, estimulando uma prática social que visa unicamente o desenvolvimento econômico de cunho mercadológico.

A expansão do capital não é um acaso da natureza, mas produto da intencionalidade humana que pressupõe o desenvolvimento das ciências e o domínio sobre os processos de trabalho e, nesses tempos técnico-informacionais, isto significa um aprofundamento da relação trabalho e educação. Por isso, não é possível pensar coerentemente o mundo do trabalho sem pensar a educação, considerando esta última como ferramenta de produção e reprodução de práticas, ideias ou conceitos. Na verdade, são categorias que estabelecem relações intrínsecas, enquanto concreticidade material da vida humana e modelos de concepções técnico-científicas e filosóficas da realidade social. Neste tópico, discute-se essa relação como parte fundamental do desenvolvimento das forças produtivas, dentro de um conjunto de contradições que caracteriza o processo

histórico de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002).

No processo de trabalho se estabelece uma relação educacional em que predomina a dialética produtiva de algo novo, uma realidade objetiva condizente com as relações sociais de produção dominantes. De acordo com o pensamento sobre o ser social de Lukács (2012, p. 108), "o trabalho é inclusive a atividade humana pela qual algo fundamentalmente novo, realmente novo, pela primeira vez ingressa na realidade". Nessa primazia ontológica do trabalho, compreende-se que há uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que impulsiona a criação de qualquer elemento realmente novo, e que cria também as possibilidades para um novo ser humano. O ensino de filosofia, portanto, permite ao educando-educador refletir sobre sua condição sócio-histórica, como parte de uma classe social específica, dentro de uma comunidade mercantil-globalizada.

No século XIX, a inovação filosófica de Marx e Engels (2007, p. 93), definia que a "produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real". Assim, do ponto de vista do desenvolvimento do capitalismo, hoje mais do que antes, essa produção de conhecimento se dá através de uma indissociabilidade relativa das categorias trabalho e educação, historicamente condicionadas, portanto, elas estão no cerne do debate sobre a crise estrutural do capital. Essas categorias resguardam algumas características próprias que não se confundem em suas autonomias, logo não podem ser associadas de forma absoluta, como se uma não pudesse existir sem a outra. No entanto, mesmo elas guardando determinadas características que as tornam únicas, no nível do desenvolvimento tecnológico atual, elas se complementam no processo de produção através dessa indissociabilidade relativa.

Portanto, considera-se emblemática a revolução da microeletrônica, das comunicações e da informática no desenvolvimento das forças produtivas, com um alto grau de especialização da força de trabalho, possibilitando grandes mudanças nas relações sociais de produção, capazes de gerar rupturas por dentro do sistema dominante. Mas, a educação parece estar atrás nessa discussão sobre as implicações histórico-filosóficas dessas ferramentas revolucionárias de comunicação na vida do ser humano. Nesse sentido,

pode-se falar também dos impactos ético-morais a médio prazo na vida de milhares de crianças, jovens e adultos, o que poderia exigir um compromisso ético do ensino com uma reflexão filosófica sobre a utopia de uma transformação social.

Nos aspectos das análises filosóficas que abordam as rupturas econômicas das sociedades, pode-se dizer que elas se avivam em períodos de crises agudas. No entanto, o conceito de crise do capital não aparece de forma explícita no pensamento de Marx, pois apesar do termo ser bastante citado, servindo de base para uma crítica omnilateral ao sistema capitalista, ele não desenvolveu um conceito elaborado e, por isso, dificilmente se encontrará em suas obras uma análise exclusiva sobre o tema. Sendo assim, como se podem perceber os elementos constitutivos do conceito de crise do capital em Marx? O plano inicial dele em 1857 era escrever vários livros ligados à temática do capital e, especificamente, pretendia elaborar um sexto livro (capítulo ou seção) sobre o mercado mundial e as crises, mas, na versão definitiva, alguns livros acabaram incluídos naquele que originalmente seria apenas o primeiro livro – O capital (GRESPLAN, 2009; ROSDOLSKY, 2001).

Os planos originais de Marx não parecem terem sido abandonados, mas apenas postergados, ou mesmo foram tratados na ordem em que surgiram os problemas, de acordo com a necessidade investigativa e expositiva da própria obra. Por isso, Gresplan (2009, p. 29-30) entende que essa “aparente diluição do tema fez com que a crise fosse abordada ao longo de toda a obra, de modo mais ou menos explícito”, e ainda, conforme o autor citado, a “cada nível de complexidade em que o conceito de valor e de capital é apresentado, também o de crise o é, com conteúdo correspondente”. Nesta direção, Mézáros (2002, p. 796) diz que a associação entre capital e crise é muito comum, pois, as “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”.

O conceito geral de capital é apenas uma abstração para efeito de estudo das relações concretas das sociedades de mercado, é um conceito que está em oposição dialética ao capital real, pois, segundo Rosdolsky (2001, p. 55), “[...] no conceito geral de capital, 'está contido', em embrião, 'o desenvolvimento posterior', ou seja, não só as

tendências 'civilizatórias, que impulsionam o capital adiante, mas também as contradições que o conduzem além de seus próprios limites". Este conceito torna-se um elemento teórico fundamental para se compreender o movimento real, a dialética entre expansão e limites do capital, o desenvolvimento do valor-trabalho e suas contradições, ou seja, a realidade do devir do capital.

A elite mundial que controla o capital financeiro e industrial não conseguiu eliminar os efeitos dessas crises cíclicas ou temporárias, e muito menos estabelecer a felicidade para todos apregoada por ela mesma no pós-segunda guerra mundial. A realidade econômica capitalista continua apontando para a destruição das forças produtivas com o objetivo de estancar a tendência à queda da taxa média de lucros com ilusões sobre novas possibilidades de crescimento econômico. O objetivo do sistema é garantir o corte nas despesas de produção e incentivar o crescimento do consumo na busca de equilibrar a balança econômica do capital. Segundo Mézáros (2002, p. 675), “tal expansão do consumo, em escala incomparável com os sistemas produtivos anteriores, é um dos aspectos mais significativos e uma conquista real da 'vitória civilizadora da propriedade mobiliária". Deste jeito, fazendo ressalvas temporais, Mézáros se baseia nos Grundrisse para balizar este processo aparentemente civilizatório do capital:

A despeito de todos os discursos "piedosos", ele [o capitalista] busca meios para impulsionar [os trabalhadores] ao consumo, procura dar aos seus produtos novos encantos, inspirar novas necessidades pela propaganda constante etc. É exatamente este aspecto da relação de capital e trabalho que é um momento essencialmente civilizador, e no qual se apoiam tanto a justificativa histórica como o poder contemporâneo do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 675).

De fato, considere-se que essa tendência de justificativa histórica do poder do capital revela também que a crise não é um fenômeno decorrente somente da queda do consumo, mas do cerne mesmo da produção. O aumento da produtividade no processo de trabalho visa aumentar os lucros dos capitalistas, mas se encerra em contradições internas que provocam uma superprodução sem o mesmo retorno no crescimento do consumo e do valor das mercadorias, fazendo cair os preços e os lucros dos capitalistas. Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29) compreendem que nessa direção, “a taxa de lucro não cai porque o trabalho se torna menos produtivo, mas o contrário, porque este se torna mais produtivo”. Dessa forma, as crises cíclicas se

tornam cada vez mais corriqueiras e constantes, avançando impiedosamente em direção a uma crise global do sistema do capital, causando falências de empresas, desemprego em massa e tragédias sociais e ambientais.

Segundo Mézáros (2002), a novidade histórica dessa “crise estrutural do capital” se manifesta em quatro aspectos principais: seu caráter é universal, seu alcance é verdadeiramente global, sua escala de tempo é extensa, contínua ou permanente, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, sem possibilidade de administração da crise em comparação com a violência das crises anteriores. “Naturalmente, quando já não é mais possível ocultar as manifestações da crise, a mesma mistificação ideológica que ontem anunciava a solução final de todos os problemas sociais hoje atribui o seu reaparecimento a fatores puramente tecnológicos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Na perspectiva da superação desse desastre social e ambiental provocado pela destruição das forças produtivas, pelo uso e abuso do aparato industrial-militar em guerras genocidas e pelas crises socioeconômicas em todo o planeta, faz-se necessário unir as classes trabalhadoras, o lumpesinato e as classes médias descontentes, no sentido de enfrentarem as disputas políticas sobre as alternativas para a crise. Em síntese, segundo Rabelo et al. (2012, p. 55), “a tese de Mézáros assevera que o sistema sóciometabólico do capital tornou-se todo-poderoso e abrangente, chegando ao seu limite incontrolável”. Destarte, as reações ao possível fim trágico apontado não deve ser de paralisia histórica da humanidade, mas de aprofundamento das reflexões político-filosóficas sobre a práxis social. Portanto, superar a distopia do capital é o desafio daqueles que atuam sob a inspiração da filosofia da práxis.

#### **4. O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DA CRISE DO CAPITAL**

O enigmático Schopenhauer (2000) disse certa vez que “a morte é a musa da filosofia”, porém, parafraseando seu sentido, uma filosofia que trata a morte como um não-ser, deseja mesmo é não ser finita, numa tentativa irracional de não aceitar seus limites para se eternizar em verdades absolutas. Desse jeito, de uma maneira geral, não há sentido falar de filosofia no singular, mas de filosofias, desde que ao longo da história elas nascem, morrem e renascem, cada uma a seu tempo, tornando-

se “musas” para outras filosofias. No entanto, na perspectiva crítica, muitas delas não se adaptam tão facilmente ao pragmatismo e às atividades utilitaristas, embora que existam alguns pensadores alinhados com a ideia de uma “morte” filosófica, prospectada pelos negacionistas dos novos tempos.

A crise da educação é também uma crise de seus princípios político-filosóficos, surgindo na primeira ordem dos problemas a serem enfrentados pelos profissionais da área, povos e governos nacionais. No Brasil, o ensino da filosofia dita ocidental, elemento primordial deste estudo, chega de forma incipiente com as escolas e universidades construídas pelos Jesuítas por volta do século XVI, sob a tutela do Ratio Studiorum, um conjunto de orientações sobre as práticas educacionais que limitava a discussão filosófica ao campo religioso, mais especificamente, ao cristianismo. Assim, o caminho filosófico foi se estreitando até à Reforma Pombalina, passando pelo século XIX e deixando seus rastros ainda hoje no pensamento nacional.

O processo de domínio burguês que se desenvolveu tardiamente no país, tendo início simbólico com a Revolução de 1930, pôs em evidência as contradições entre a expansão econômica do capitalismo e a necessidade da modernização das pautas educacionais (e filosóficas), principalmente, com as propostas da Escola Nova, por isso, conforme Romanelli (2014, p. 61), essas contradições reforçaram o pensamento de que “a expansão capitalista trouxe também a luta de classes”. Hoje, essa desigualdade socioeconômica, política e educacional é por demais exacerbada, no bojo de uma produção tecnológica e científica excludente, voltada somente para o mercado de trabalho flexível e precarizado, no contexto de um acirramento das lutas de classes. Tudo isso, devido ao monopólio do capitalismo financeiro que vem provocando crises sociais, excluindo milhões de seres humanos da possibilidade concreta de uma vida digna. Portanto, o ensino filosófico e as teorias críticas precisam refletir sobre essa realidade que tem como base estrutural a colonização, a escravidão e a espoliação dos recursos nacionais, no sentido de contribuir também para a consciência política dos atores sociais.

A crise do ensino de filosofia vem desde as suas origens no país. Institucionalmente, dentro da lógica expansiva do capital, a filosofia sofreu ataques durante quase todo o século passado, com destaque para os períodos das

ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e do Regime Militar (1964-1985). De fato, estas ditaduras renegavam qualquer possibilidade de crítica, embora que o Estado controlasse os conteúdos e as práticas filosóficas também em momentos democráticos. Portanto, isto não acontece somente em períodos de excessão, pois parece ser uma regra da lógica exclusivista do mercado tentar controlar as ciências humanas, na ilusão de cercear o pensamento livre em todo o mundo. Não à toa os Estados-nações intervêm na área educacional, visando mudar o quadro das disciplinas filosóficas, como foi o caso da Reforma Haby (1975) na França que estabelecia todo um conjunto de disposições que deveria levar muito rapidamente ao quase desaparecimento do ensino e da pesquisa filosófica no país (DERRIDA, 2019).

Neste contexto, o ensino da filosofia continua sofrendo um ataque institucional por parte de uma política neoliberal que desmantela sua estrutura educacional e ameaça o pensamento humanista e crítico no processo de ensino-aprendizagem. Em momentos de crise aguda, competição e concorrência internacional, principalmente, entre grandes corporações industriais e instituições financeiras, aliadas aos conglomerados de empresas tecnológicas-digitais, o sistema do capital propaga o empreendedorismo individualista e estimula uma excessiva prioridade do ensino técnico-profissional. Dessa forma, ao mesmo tempo, o sistema busca manter o controle socioeconômico e ideológico da classe trabalhadora, no país e no mundo.

As medidas limitadoras do ensino de filosofia em seus aspectos estruturais, pedagógicos e curriculares no ensino médio, transformando-a em disciplina optativa ou mesmo inibindo a sua oferta nas escolas, não são políticas exclusivas dos tempos neoliberais atuais, e sim, uma razoável constante na história da educação nacional. Segundo a professora Lídia Rodrigo (2009, p. 8), "(...) na nossa história mais recente, são bem conhecidos os reveses que sofreu a inserção institucional da filosofia em consequência da reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei n. 5.692 de 1971". Nessa direção, as políticas educacionais adotadas pelo Estado, principalmente, a implementação unilateral do ensino técnico-profissional e a desestruturação das áreas de ciências sociais, geográficas, históricas e filosóficas, visam estabelecer uma relação entre trabalho e educação voltada exclusivamente para a formação de uma mão-de-obra flexível e precarizada, devendo ficar invariavelmente à disposição do mercado de trabalho.

Na crise geral do ensino de filosofia há dois aspectos a se considerar: primeiro, a crise interna do pensar filosófico e de seu ensino dialético-pedagógico; segundo, a crise exterior relacionada ao Estado que afeta toda a dinâmica do pensar e ensinar filosofia nas escolas e universidades. Aqui, faz-se um breve relato da crise do ensino, a partir da visão filosófica de Jacques Derrida, conforme apresentada em um seminário na África, mas reconhecendo que nesse tema o autor se refere particularmente à França e, também, sua visão de crise difere da noção clássica como entendida pelo marxismo, embora que seu pensamento possibilite visualizar a crise do ensino dessa disciplina numa perspectiva de autocrítica do pensar filosófico.

No primeiro aspecto, Derrida (2019) diz que, tradicionalmente, a filosofia seria um projeto estruturado permanentemente por sua própria crise, assim, ela não teria um objeto próprio porque ela legislaria sobre a objetividade em geral. A filosofia foi sempre, por essência, ligada ao seu ensino, digamos, pelo menos, a uma paideia que pôde se tornar em certo momento da história "ensino", no estreito sentido que liga a prática educativa a certo conceito ou a certa instituição do signo. Assim, a crise permanente, fundadora, instituidora da filosofia terá sempre sido simultaneamente uma crise do pedagógico (DERRIDA, 2019).

A "crise da filosofia" vem da perpetuação mesma do filosófico como liberdade autocrítica e como projeto ontoenciclopédico ligado a universidades, como repetição de si através da linguagem do *krinein*, através da possibilidade da decisão, segundo uma lógica do decidível, em outras palavras da oposição, seja ela dialética ou não, e dialética idealista ou materialista. A época da desconstrução seria a época em que, através de todas as instâncias classicamente identificadas ao título do histórico, do político, do econômico, do psicológico, do lógico, do linguístico etc., viria a vacilar a autoridade da filosofia, sua autoridade ao mesmo tempo autocrítica e ontoenciclopédica (DERRIDA, 2019).

No segundo, ele entende que a especificidade das crises do ensino filosófico terá sempre uma ligação estreita com o fenômeno da estatização, quer se trate dos Estados europeus, não importa a sua natureza, quer se trate dos Estados africanos, e isso seja quando as estruturas de sua estatização, ao nível dos dispositivos escolares ou universitários, permanecem análogas a modelos europeus, seja quando elas deles se afastam ou a eles se opõem. A crise do ensino filosófico sempre

teve uma ligação profunda com as vias da estatização e suas formas podem variar de uma entidade estatal para outra, mesmo se essa entidade é uma formação recente, instável ou provisória (DERRIDA, 2019).

O conjunto dessas problemáticas político-pedagógicas e filosóficas, aparece também como resultado de uma crise exterior ao próprio pensar histórico-filosófico muito maior, localizando-se no espaço-tempo global, a partir de uma relação direta com as crises do capital, como desenlace estrutural do desenvolvimento desigual das sociedades capitalistas. Dessa forma, no âmbito da educação, as crises exteriores ao processo pedagógico imediato, produzidas pela lógica expansiva do capital que se utiliza do Estado-nação, afetam todas as ciências, principalmente, aquelas voltadas para as pesquisas sociais, histórico-geográficas e filosóficas.

Estas disciplinas sociais e histórico-filosóficas, geralmente, são consideradas expressões perigosas por ameaçarem a ordem social capitalista, através de uma práxis pedagógica que tem o potencial de estimular o questionamento filosófico e, principalmente, elevar as discussões ao nível político da crítica ao sistema. Doravante, esta liberdade para ser de verdade, precisa ser conquistada conscientemente pelo agir reflexivo e, portanto, ela só pode ocorrer na práxis social. Para Freire (1982, p. 77), "a libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca, mitificante. É praxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" [SIC]. Ou seja, ao contrário da "educação bancária", o professor problematizador se encontra numa relação dialógica com o estudante, de forma que esta práxis pedagógica o transforma em um educador-educando e, ao mesmo tempo, educando-educador.

Na área da educação, o Estado dificulta uma práxis social da liberdade, principalmente, quando adota medidas neoliberais que visam somente à fomentação de mão-de-obra flexível e precarizada para o mercado de trabalho, buscando manter o controle socioeconômico e ideológico da classe trabalhadora. No entanto, percebe-se que essas medidas institucionais entram em contradição com o ensino de qualidade e, mesmo considerando os limites da atuação do professor de filosofia, por seu posicionamento crítico-reflexivo, ele tende a agir conforme uma práxis que, algumas vezes, vai em direção contrária ao processo ideológico de "naturalização" do capital, que tanto reforça o

conformismo e a manutenção da ordem atual.

Desta feita, nos momentos de crises político-econômicas, abre-se um processo de fragilidade das ideias hegemônicas nas sociedades burguesas que criam as condições ideológicas para que a filosofia da práxis possa enfrentar as concepções reprodutoras dos valores do sistema. Nesse interim, os docentes de filosofia podem fortalecer as concepções transformadoras da realidade, resultando probabilisticamente numa práxis que aponte para a emancipação da humanidade. Por isso, Gramsci (1999, p. 95) diz que a "própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em sua atualidade".

Os entrelaçamentos ideológicos que permeiam a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, em alguma medida, incidem sobre a importância social do ensino de filosofia. Este desafio aumenta na medida em que a educação que deveria ser plena se reduz aos interesses do mercado, aparecendo de forma "naturalizada" e internalizada nos sujeitos sociais, reforçando no campo educacional o conformismo e a manutenção da ordem fetichista do capital. Segundo Mészáros (2008), citando Paracelso, a aprendizagem é a nossa própria vida. Mas, sendo assim, é preciso reivindicar uma educação plena na perspectiva da sua parte formal, "a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal" (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

A inter-relação entre vida e aprendizagem é parte de um mesmo processo social, mas que no capitalismo ocorre como internalização do fetichismo da mercadoria. Na verdade, segundo Bottomore (2013, p. 242), para Marx, "os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo". Portanto, no sistema do capital, a aprendizagem para a vida não é plena. Para uma educação verdadeiramente plena subtende-se uma "reforma radical", uma superação das formas dominantes de internalização do sistema capitalista, mas que não se dá apenas no aspecto educacional, e sim, fundamentalmente nas contradições internas de reprodução do próprio sistema capitalista e

que se desdobram nas disputas socioeconômicas e culturais, ou seja, nas lutas de classes (MÉSZÁROS, 2008).

Desta feita, do ponto de vista didático-epistemológico, a resposta ao sistema não se encontra somente em ações pedagógicas, geralmente, reduzidas a metodologias fragmentadas que envolvem as ações de professores e estudantes. Entretanto, uma metodologia dialógica, interdisciplinar ou revolucionária, dentro ou fora da sala de aula, faz parte de uma práxis social voltada para a compreensão da totalidade concreta do capitalismo, um sistema marcado pelo fetichismo da mercadoria e pelas contradições sociais, impregnado pelas crises que acirram as lutas de classes. Assim, no contexto histórico-filosófico da realidade social, o espaço escolar se constroi no seio ideológico das disputas culturais entre as classes sociais. Dessa forma, a intrínseca relação entre trabalho e educação indica o acirramento entre o alto desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção capitalistas (MARX, 2011).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A conclusão numa pesquisa em ciências sociais e, particularmente, no ensino de filosofia, apresenta-se geralmente como um fim provisório, considerando as constantes mudanças que permeiam os seus objetos de estudos. Nesse sentido, o desafio epistemológico do ensino filosófico é incomodar criticamente a ordem estabelecida pelo estímulo ao livre agir-pensar dos próprios seres humanos, principalmente, da classe trabalhadora, base social de sustentação do sistema. E, por isso, na dialética das lutas de classes, a práxis do professor de filosofia não está apartada da práxis social do sujeito histórico, ao contrário, ela deve estar ao lado daquelas pessoas que têm a possibilidade de reconstruir os rumos utópicos da humanidade.

## 6. REFERÊNCIAS

---

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Edição digital: abr. 2013. ISBN 978-85-378-0611-1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod\\_resource/content/2/Bottomore\\_dicion%C3%A1rio\\_pensamento\\_marxista.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

DERRIDA, Jacques. **A crise do ensino filosófico de J. Derrida**. Tradução Fábio Roberto Lucas; Gabriel Salvi Philipson. Ipseitas, São Carlos, v.5, n. 2, p.173-191, jul-dez, 2019. Disponível em: <http://www.revistaipeitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/309>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRESPLAN, Jorge. Uma teoria para as crises. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de (org.). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, p.29-44.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, Josefa Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v.23, n.1, p.28-41, 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n1p28-41. Disponível em: <http://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia e suas diretrizes. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, v.5, fasc. IV, nº 20, out/dez 1955, p. 642-9.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial e Editora da Unicamp, 2002.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, Suzana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Derivaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFPG/ Fortaleza: EDUECE, 2012, p. 37-59.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. ISBN 978-85-7496-220-7. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001. 624p.

SANTOS JUNIOR, Francisco Joatan Freitas. **A crise do capital e a formação do professor de história no Brasil**. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83318>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. Tradução Jair Barboza; revisão técnica Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## *What's the place of women in the history of philosophy and in the philosophy of basic education?*

### **Resumo:**

No presente artigo pretendemos verificar qual o lugar da mulher na História da Filosofia, como suas concepções são retratadas no ensino básico, como pensadores clássicos veem a figura feminina ao longo da história e como algumas pensadoras permanecem a margem da história da Filosofia apesar de se destacarem em suas concepções filosóficas. Para isso faremos uma breve análise sobre o que filósofos como: Platão, Aristóteles, Kant, Schopenhauer, entre tantos outros, pensam sobre a mulher. Destacaremos, ainda, algumas pensadoras que conseguiram se consagrar na História da Filosofia, a saber: Aspásia, Diótima e Christine de Pizan. Ao dissertar sobre essas pensadoras iremos recorrer a autores e autoras que tratam sobre tal assunto e também colocar em questão suas ausências ou invisibilidade na Filosofia, apontando para que as suas teorias sejam mais notórias no ensino de Filosofia.

**Palavras-chave:** Mulher. Filosofia. Ensino.

### **Abstract:**

*In this article we intend to verify the place of women in the History of Philosophy, how their conceptions are portrayed in basic education, how classical thinkers see the female figure throughout history and how some thinkers remain on the margins of the history of Philosophy despite standing out in their philosophical conceptions. For this, we will make a brief analysis of what philosophers such as: Platão, Aristóteles, Kant, Schopenhauer, among many others, think about women. We will also highlight some thinkers who managed to consecrate themselves in the History of Philosophy, namely: Aspasia, Diótima and Christine de Pizan. When discussing these thinkers, we will resort to authors who deal with this subject and also question their absences or invisibility in Philosophy, pointing out that their theories are more notorious in the teaching of Philosophy.*

**Keys-words:** Woman; Philosophy; Teaching.

1. Mestranda em Educação – PROF-FILO. Bacharel e licenciada em Filosofia - UFCA.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-4081>

## 1. INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

Analisando a história da filosofia à procura de textos que os pensadores dedicaram às mulheres, verificamos que são raros e que, quando existem, revelam geralmente uma visão negativa. Exemplificamos com alguns clássicos: Platão em *Timeu* (41d-42d) ameaça os homens que se portaram mal nesta vida com o castigo de reencarnarem num corpo de mulher; Aristóteles sustenta que a fêmea é um macho mutilado (*Geração dos Animais*, 737a 24-25); Espinosa recusa a participação das mulheres num governo democrático e constata a sua "imbecilidade" (*Tratado Político*, XI, §4); Kant considera difícil a passagem das mulheres à maioridade intelectual (*Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?*); Nietzsche afirma que até na cozinha a mulher é estúpida (*Para Além do Bem e do Mal*, § 23).

Segundo Maria Luísa Ribeiro, os filósofos muitas vezes foram filhos da sua época, aceitando sem discussão preconceitos generalizados no homem comum<sup>2</sup>. Por comodidade ou conveniência, raramente se contrapuseram à questão da inferioridade feminina. Sendo o arroubo da intelectualidade das mulheres firmado pelas próprias mulheres e desprezado pela maior parte dos grandes intelectuais.

Quando aprendemos a olhar o mundo com um olhar que coloca o sujeito universal eurocêntrico, branco e masculino em suspensão, sentimos um grande incômodo ao perceber que a história do pensamento filosófico é permeada por homens. Que a filosofia teve um protagonismo quase que exclusivamente masculino. Filósofas existem na história da filosofia com mais ou menos protagonismo consoante o meio e a época em que viveram. No entanto, foram silenciadas ou não tiveram oportunidade de ascender nos meios intelectuais. Precisamos analisar a responsabilidade dos filósofos no silenciamento das mulheres na prática reflexiva.

O pensamento especulativo filosófico não é exclusivo dos homens. Não é só o gênero masculino que é dotado da capacidade intelectual de pensar filosoficamente e, assim, de produzir textos filosóficos. Muitas vezes, ao longo da História, as mulheres foram deixadas em segundo plano. Suas reflexões não conheceram, na maior parte das vezes, a luz pública. Tal condição as

obrigou a atrasarem a sua exposição intelectual. Não chegando ao domínio público seus pensamentos.

Se o animal racional dotado de inteligência é aquele que pode inferir sentenças lógicas sobre o mundo, e a mulher é dotada dessas mesmas faculdades, o que haveria nela que a impediria de filosofar? Toda a humanidade teria a ganhar se ultrapassasse a questão da superioridade intelectual entre homens e mulheres. O pensamento feminino que sai do anonimato ou das margens significa representatividade para aquelas que, por muitos anos, não tiveram espaço de fala e visibilidade na história.

São diversas as referências literárias e filosóficas que revelam uma visão negativa das mulheres. A exemplo disso, ressaltaremos os mitos da primeira mulher grega, Pandora, e da primeira mulher da tradição cristã, Eva. Está escrito em ambas as histórias que as duas foram incapazes de conter a sua curiosidade e, por isso, geraram todos os males do mundo. As mulheres, em várias mitologias, são vistas como o negativo da história, as que trazem todos os males e desgraças ao mundo, ao homem.

Ao longo dos tempos, foram vistas como dotadas de uma natureza colérica e perigosa, seres frágeis, pouco confiáveis, interesseiras, meros elementos decorativos, incapazes de se deixarem compreender ou de elas próprias compreenderem qualquer coisa. Teriam sido feitas para serem submissas ao homem, para lhe servir. É de grande importância a luta feminina por um espaço na intelectualidade, que visa inserir a mulher na política, na economia, na educação, em resumo, na vida pública.

A quem interessa que as mulheres fiquem à sombra dos homens? A quem interessa que se reconheçam como inferiores e que pensem que estão no mundo apenas para servir? Seria a mulher apenas um outro inferior? Não poderia acrescentar em nada na história? Não poderia ousar pensar e mudar sua vida e a dos que lhe rodeiam? Estaria satisfeita em ficar na invisibilidade e às margens da história?

Pretendemos demonstrar a importância da abordagem feminina no ensino de filosofia, a fim de refletirmos e discutirmos questões de gênero e representatividade. Para isso, faremos uma breve investigação sobre o que pensavam alguns clássicos da filosofia a respeito das

2. Vj. Maria Luísa Ribeiro FERREIRA (org.), *O que os filósofos pensam sobre as mulheres*, Lisboa, Centro de Filosofia, 1998.

mulheres. Retrataremos a condição de algumas pensadoras na História da filosofia, a saber: Aspásia de Mileto, Diótima de Mantinéia e Christine de Pizan. Para que possamos incluir mulheres e suas obras em análises filosóficas. Usando como principal método investigativo a obra *Filósofas: a presença das mulheres na filosofia*.

## 2. A VISÃO DOS INTELECTUAIS SOBRE A MULHER NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Para retratar a presença das mulheres na história da filosofia, percebe-se que a figura do feminino "é discutida por meio de um sujeito que não é o que a representa, mas sim outro sujeito: o sujeito masculino. Mesmo assim, este discurso, o da figura do feminino, é sempre evitado no campo filosófico"<sup>3</sup>.

Segundo Hesíodo (HESÍODO, 2015, v. 510 – 615), em sua Teogonia, Pandora trouxe o mal que acarretou todos os outros. Ela foi concebida por Hefesto e Atena, como presente de Zeus aos homens, é a primeira mulher e sobre os olhos e jugo de todos os deuses ela foi agraciada com uma qualidade dada por cada um deles, desde graça, beleza e persuasão a inteligência, paciência e meiguice. Mas, apesar de todas essas qualidades, aparece na história da mitologia como a que traz maldições à vida do homem. Assim:

Zeus tonitruo: as mulheres, parelhas de obras ásperas, e em vez de um bem deu oposto mal. Quem fugindo a núpcias e a obrigações com mulheres não quer casar-se, atinge a velhice funesta sem quem o segure: não de viveres carente vive, mas ao morrer dividem-lhe as posses parentes longes. A quem vem o destino de núpcias e cabe cuidosa esposa concorde consigo, para este desde cedo ao bem contrapesa o mal constante. E quem acolhe uma de raça perversa vive com uma aflição sem fim nas entranhas, no ânimo, no coração, e incurável é o mal. (HESÍODO, 2015, versos 600 – 615)

A mulher seria um presente dos deuses cheia de males, a que causaria muita dor e sofrimento aos homens, a que não os deixaria em paz. Podemos constatar que já desde a mitologia a mulher representa um polo negativo, necessário, mas negativo. Com isso, herdaria ao longo da história, uma capacidade cognitiva defasada, se comparada à do homem.

Quando o tema da mulher aparece em textos filosóficos, ele é cercado de muitos preconceitos, tentando demonstrar uma suposta inferioridade natural da mulher. No mais, é preciso lembrar que as abordagens sobre a mulher se encontram numa história da filosofia que foi escrita por homens.

Em Rousseau, o quinto capítulo do *Emílio* é marcado pela construção de um conhecimento que esvazia a possibilidade de a mulher pensar. Segundo ele, "elas devem aprender muitas coisas, mas apenas aquelas que lhes convêm saber"<sup>4</sup>. A mulher não necessitaria buscar a razão, visto que a busca pela razão daria muito trabalho.

No diálogo *O Banquete* de Platão, o amor sensível deve estar subordinado ao amor intelectual, ou seja, "na juventude, predomina a admiração pela beleza física; mas o verdadeiro discípulo de Eros amadurece com o tempo e descobre que a beleza da alma deve ser considerada mais preciosa do que a do corpo"<sup>5</sup>. A mulher seria um outro polo oposto ligado ao corpóreo, estaria subordinada ao intelectual que prevalece no homem.

Aristóteles afirmava que o corpo feminino está dotado de um cérebro menor. Pode-se dizer, portanto, que existe uma ligação entre a mulher e o seu corpo, sendo-lhe impedido de desenvolver sua capacidade racional, intelectual. O corpo é visto como algo historicamente negado.

No âmbito intelectual filosófico, desde a antiguidade, a mulher é deixada às margens. Não lhe é permitido participar da política, pois não possui racionalidade para isso, segundo os homens que podem fazer política.

Outro pensador que deixa clara a sua aversão ao sexo oposto é o filósofo contemporâneo alemão Schopenhauer. Ele considera as mulheres inferiores aos homens, incapazes em todos os aspectos, esbanjadoras, oportunistas, tolas e imaturas. Corrobora com tais ideias a fala do pensador:

...O simples aspecto da mulher revela que não é destinada nem aos grandes trabalhos intelectuais, nem aos grandes trabalhos materiais. Paga a sua dívida à vida não pela ação, mas pelo sofrimento, as dores da maternidade, os cuidados inquietadores da infância; deve obedecer ao homem, ser uma companheira

3. VALLE, Bárbara. O feminino e a representação da figura da mulher na filosofia de Kant. 2002, p. 69.

4. ROUSSEAU, Jean J. *Emílio, ou da educação*. 1979, p. 501.

5. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda/MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986, p. 342.

paciente que lhe torne a existência calma. Não é feita nem para os grandes esforços, nem para dores ou prazeres excessivos; a vida para ela pode decorrer mais silenciosa, mais insignificante, mais serena que a do homem, sem que ela seja, por temperamento, melhor ou pior. (Schopenhauer, 2019, p.30)

Deve agradar e levar uma vida modesta e à sombra do homem, eis como deve se portar uma mulher na visão de Schopenhauer. A história escrita por homens é uma história de opressão, inferiorização e velamento das mulheres. Aos homens, o intelecto, a alma, o transcender a si e a história. Às mulheres, a prática, o cuidar, o servir.

A visão negativa do "ser feminino" se baseia no entendimento, segundo o qual, as "deficiências", "limitações" e a própria inferioridade da mulher decorrem de sua própria natureza, ou seja, a condição inferior da mulher é vista como algo natural e, portanto, imutável. Enquanto ser humano, a mulher é dotada de razão, mas o uso pleno e adequado ainda está reservado, majoritariamente, ao ser masculino.

Apesar da discriminação das mulheres no campo filosófico, é possível perceber que, ao longo da história da filosofia, várias se destacaram como seres humanos que buscaram o saber e o conhecimento. É importante abrirmos um debate para que possamos incluir o estudo de filósofas no ensino de filosofia para superar a desigualdade de gênero ainda presente em nossas práticas filosóficas.

### **3. A CONDIÇÃO DA MULHER NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA**

Apresentaremos algumas pensadoras que não são comumente pesquisadas ou trabalhadas nos estudos filosóficos. A saber: Aspásia de Mileto, Diótima de Mantinéia e Christine de Pizan. Pontuaremos suas originalidades e reflexões, em um percurso investigativo sobre as contribuições dessas pensadoras em contextos filosóficos, sociais e políticos. Com essa abordagem, esperamos mostrar a importância de incluirmos filósofas no ensino da filosofia, a fim de tentarmos superar a desigualdade de gênero ainda presente nas pesquisas e práticas filosóficas.

Faz-se necessário que mais mulheres sejam lidas, interpretadas e discutidas. Que analisemos e questionemos expressões de misoginia presentes em

textos de grandes pensadores. Devemos resgatar o legado deixado por tantas pensadoras que ainda são excluídas dos currículos do ensino filosófico. Embora, ainda que em proporções menores, para ilustres pensadores, há também grandes pensadoras contemporâneas a eles tratando das mesmas questões e partindo de conceitos semelhantes. A filosofia feita pelos homens não é nossa única opção de objeto de estudo. Temos a possibilidade de analisarmos questões relacionadas a mulheres filósofas.

Se não encontramos na história da filosofia um número de pensadoras tão grande quanto de pensadores, é pelo fato de que fora negado à mulher a possibilidade de atuar como ser pensante. Historicamente percebe-se que ela não teve oportunidades de estudar, pesquisar e ensinar na mesma proporção que os homens tiveram. Não fazendo, pois, sentido comparações enquanto as oportunidades não forem as mesmas para ambos os gêneros.

É preciso que se expanda o estudo sobre questões que envolvam o pensamento feminino. As teorias femininas necessitam ter um alcance maior no âmbito educacional. O que poderá permitir a reestruturação do conhecimento filosófico, através da inserção das suas teorias gradativamente nos currículos filosóficos. É imprescindível que se saiba que as mulheres existiram e existem na história da filosofia, também como protagonistas criadoras de grandes pensamentos e que seus pensamentos também resistem.

A tentativa de dar visibilidade a essas pensadoras que aqui pretendemos abordar é, em parte, uma forma de mostrar que, quando dialogamos com elas, nós também estamos ocupando a filosofia. Trazer as questões de gênero para nossa área de estudo é uma tentativa de construir um discurso que poderá contemplar também nossos problemas cotidianos. Falar de mulheres e para mulheres é uma tarefa essencial na luta contra opressões e exclusão sistemática. A história dessas pensadoras e suas teorias são uma afirmação de que mulheres fizeram e fazem filosofia, e de que o diálogo com elas é necessário.

#### **3.1. Aspásia de Mileto, professora de retórica**

Aspásia influenciou intelectuais como Sócrates e Péricles. Era considerada uma Hetera (mulheres treinadas em canto, dança ou música, que faziam companhia para os cidadãos nos banquetes). Ela teria

herdado sua educação de Mileto. Mesmo, geralmente, as mulheres não podendo participar da política, mulheres como Aspásia, estrangeira, educada com costumes diferentes aos de Atenas, consegue se destacar entre grandes nomes da Grécia Antiga.

No diálogo intitulado Menexeno, Platão afirma que Aspásia ensinou retórica a Sócrates. Esse tópico gerou muita controvérsia, porque, devido à ideologia ateniense de rígida separação entre masculino/público e feminino/doméstico, os estudiosos tendiam a considerar impossível que uma mulher pudesse ensinar homens na arte de falar bem em público.

Exaltada por Sócrates enquanto excelente oradora. Considera-se que Aspásia de Mileto, assim como outros jônios provenientes da Ásia Menor, tenha tido por profissão o comércio de seu saber. Conforme José Solana Dueso (1994), é possível que Aspásia tenha mantido uma escola para mulheres. Foi "um dos principais membros do círculo de Péricles, e, com outros, uma co-arquiteta do movimento sofista" (BLOEDOW apud WAITHE, 1987, p. 78).

Era perita em economia doméstica e no aconselhamento de casais, como informa Xenofonte. Todavia, vai sendo esquecida ao longo dos séculos, assim como também ocorreu com outras filósofas antigas. Fora colocado em dúvida sua capacidade como pensadora, devido ao fato de ser mulher. Ainda hoje, seu status como filósofa é questionado.

### 3.2. Diotima de Mantinéia, a Sophé

Diotima aparece em O Banquete através das palavras de Sócrates, essa personagem dos diálogos platônicos tem sua historicidade contestada. A única voz de mulher do Banquete é, no entanto, detentora de um saber sobre o Amor. Possivelmente nasceu por volta de 480 a.C., na cidade de Mantinéia, na Arcádia. Platão e Proclo nos forneceram as poucas informações de que dispomos sobre a sua vida.

Na obra O Banquete de Platão, somos informados de que houve diversos encontros entre Diotima e Sócrates<sup>6</sup>, que a considerava uma sophé, uma sábia<sup>7</sup>. Era sacerdotisa e sábia na arte de filosofar. Platão reproduz o relato de

Sócrates, segundo o qual seria Diotima de Mantinéia que teria ensinado a este uma doutrina sobre o amor.

De acordo com os costumes vigentes da Atenas clássica, seria impossível que uma mulher fosse professora de um homem. Dessa forma, surgiu uma corrente de pensamento que busca explicar a presença de Diotima no texto platônico. A origem dessa corrente de pensamento pode ser traçada até o filósofo italiano Marcilio Ficino, no séc. XV. Ele foi o primeiro a negar a existência de Diotima de Mantinéia.

Diotima consta, no período clássico, apenas no diálogo platônico. Porém, todas as pessoas envolvidas nos diálogos platônicos são consideradas reais e não têm sua participação no debate filosófico questionada, à exceção de Aspásia de Mileto e de Diotima de Mantinéia. Em relação à Aspásia, não se discute a sua existência, haja vista estar bem atestada em diversas fontes, porém estudiosos duvidam de sua capacidade de filosofar e de dominar a retórica. No tocante a Diotima, sua própria historicidade é fortemente questionada. Por que ambas são tão questionadas?

A principal objeção à existência de Diotima de Mantinéia e Aspasia de Mileto é o fato delas serem mulheres. Diotima, assim como tantas outras pensadoras do seu tempo, tem sua voz histórica silenciada. Necessitando ser resgatada e abordada também no campo filosófico, dada sua importância enquanto mulher, filósofa, professora.

### 3.3. Christine de Pizan, autora medieval

Na época em que as mulheres eram apenas uma minoria silenciada e silenciosa, consideradas apenas como anexo dos homens (pais, maridos, senhores), o fato de uma mulher, Christine de Pizan (1364-1430), ter acesso à educação, ser lida e reconhecida por homens e mulheres na Baixa Idade Média, constituiu feito notável e digno de admiração e reconhecimento, instigando o estudo, a pesquisa e o conseqüente resgate da condição feminina na historiografia tradicional.

A leitura das principais obras de Christine de Pizan (Cité des dames e Trois vertus) conduz à reconstituição do universo feminino na época medieval a partir de sua

Idem, 206b e 207a.  
Idem, 201d3.

visão de mundo, dos seus desejos e da sua inconformidade com relação à desigualdade frente aos homens em todos os aspectos da vida.

As principais obras da autora qualificam-se como tratados de educação. Escreve principalmente para as mulheres, concebendo-as como possuidoras de conhecimento e intelecto, em resposta à produção literária de origem masculina, que trazia em seu cerne a concepção da mulher como devassa, perigosa e astuciosa, ou, em extremo oposto, como virginal, condescendente, submissa e desprovida de inteligência. Christine produziu obras bastante diversificadas como poemas, tratados de educação, morais e políticos, entre outros, mas todos com destaque na temática frequente do universo feminino e na exposição pioneira da noção de que as diferenças entre homens e mulheres não se encontravam em questões biológicas, mas em construções de origem religiosa, cultural e social.

Teria adaptado os textos produzidos por autores homens a uma linguagem mais acessível à realidade feminina. Tal adaptação acabou por se fazer uma das marcas da autora. Essa característica torna Pizan uma mulher que facilita o entendimento do mundo intelectual a outras mulheres, visto que o conhecimento era algo hierarquizado, inacessível ao círculo feminino. Esse modo de se comunicar com as mulheres deu visibilidade ao cotidiano feminino no final da Idade Média que, mesmo em curto período, foi mais receptivo e propício ao reconhecimento do papel social da mulher.

Em *A cidade das damas*, Pizan conta pequenas histórias de vida de mulheres reais e mitológicas. Utilizando exemplos, fala de mulheres que ocuparam lugares de destaque na sociedade, provando, aos que a liam, que as mulheres possuíam capacidade intelectual; e que essa capacidade era comum aos seres humanos, homens ou mulheres. Segundo Leal (1999), a autora desejava que as mulheres se percebessem capazes e inteligentes e que não aceitassem as concepções negativas que os homens escreviam e disseminavam sobre elas.

Enquanto observadora e estudiosa do seu tempo e espaço, Christine relatou vários problemas das mulheres, explicitando seu cotidiano árduo sob uma estrutura social, política e econômica desfavoráveis. Passou a exercer papel de destaque em sua época por seu pioneirismo ao reivindicar e defender a igualdade entre os sexos, principalmente no que tangia ao acesso à educação, partindo da ideia de que as diferenças entre

homens e mulheres não eram biológicas, mas uma construção social sedimentada pelos homens.

Os textos da autora surgiram como resultado desse desejo social. Ela escreveu sobre a não acessibilidade das mulheres à educação, a igualdade entre os sexos, defendendo que as diferenças identificáveis eram construções sociais. A autora foi, por assim dizer, a primeira voz feminina na história medieval a questionar a situação da mulher e a se levantar em sua defesa, utilizando o direito à educação como bandeira.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que análises filosóficas e históricas devem necessariamente incluir mulheres e suas obras, assim como jamais devem eliminar as questões relativas às suas experiências. Diante do ideal iluminista que assegura a razão como propriedade de conhecimento comum a todos os seres humanos, é fundamental estabelecermos epistemologias que nos permitam criar narrativas sobre as vivências humanas. Ao longo de toda a história da filosofia a mulher é desvalorizada, desacreditada, desrespeitada. Conquistar seu lugar, perante tantos pensamentos misóginos, não é tarefa fácil.

No contexto aqui trabalhado, é importante ressaltar como a mulher é tratada e vista, na história da filosofia, por pensadores clássicos que defendiam o direito ao conhecimento, à liberdade, à igualdade. Os seres humanos deveriam ter acesso a esses direitos, mas a mulher não é vista como um ser humano completo, por isso é desacreditada, desrespeitada e deixada às margens.

A existência de Diótima de Manteneia é colocada em dúvida, assim como o fato dela e Aspásia de Mileto terem sido professoras de Sócrates, pois, para os costumes da época seria improvável que mulheres fossem professoras de homens. Christine de Pizan é uma escritora medieval de tratados de educação. Dedicou suas obras a criticar a visão preconceituosa dos homens com relação às mulheres, à defesa da capacidade intelectual delas, a serem educadas para exercê-la, aconselhando-as a saberem se comportar e cuidar de suas finanças.

As pensadoras aqui analisadas têm em comum serem mulheres. Não lhes sendo dada a devida importância quanto a suas reflexões. Sendo estas, entre tantas,

algumas das quais merecem ser destacadas, pesquisadas, abordadas no ensino de filosofia. Assim, podemos concluir que mulheres possuem diferentes experiências vividas, na proporção em que cada uma é permeada por condições próprias e que existem privilégios e desvantagens variando de época para época que precisam ser superados.

A razão está presente igualmente em homens e mulheres. Portanto, a educação e os modelos de comportamento deveriam ter como pressuposto essa igualdade. Porém, para a mulher tal igualdade fora e ainda é negada. A quem interessaria que o outro do homem fosse visto assim ao longo de toda a história da humanidade? Teria a mulher aceitado por muitos anos sua condição de inferior, de subjugada, sem contestar?

A mulher, geralmente, quando é pensada na filosofia, o é pelo homem. Portanto, ela deriva do que ele acha que é certo para ela, de acordo com o que ele pauta como certo. Tanto, que não é sem resistência que as mulheres vão se impor na história da filosofia. Sendo vistas como inferiores, incapazes de produzir raciocínios lógicos, incapazes de ensinar o que quer que seja para o homem, que culturalmente é visto como intelectualmente superior. Quando se trata do campo da epistemologia e da razão, o homem se transformou no sujeito de conhecimento.

A exclusão das mulheres se deu como um processo natural para os homens, pois eles sempre as consideraram biologicamente incapazes. Em vista de se construir novos conhecimentos, conhecimentos pautados em questões femininas, devemos colocar a mulher no centro de reflexões e discutirmos seus problemas levando em consideração suas particularidades. Reconhecer as mulheres como seres humanos, enxergá-las como sujeito do conhecimento, isto é, aquela que pensa, experimenta, percebe, produz saber, filosofa, constrói a história e transforma o mundo.

A mulher precisa se aprender livre da supremacia masculina, e entender que a filosofia é um modo de saber enriquecedor, que pode nos permitir trazer uma nova perspectiva sobre a condição e as experiências das mulheres. Assim, destacando as teorias de Aspásia de Mileto, Diótima de Manteneia e Christine de Pizan, podemos averiguar o legado de tantas mulheres que se destacaram no campo epistemológico, deixando novos caminhos e possibilidades para mulheres que fizeram e ainda farão filosofia.

## 6. REFERÊNCIAS

---

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda/MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

DUESO, José Solana. **Aspasia de Mileto: Testimonios y Discursos**. Primera Parte. Barcelona: Editorial Anthropos, 1994.

DUESO, José Solana. **Aspasia de Mileto: la metáfora y el personaje. 2008**. Disponível em: [https://www.academia.edu/11842982/Aspasia\\_de\\_Mileto\\_la\\_met%C3%A1fora\\_y\\_el\\_personaje](https://www.academia.edu/11842982/Aspasia_de_Mileto_la_met%C3%A1fora_y_el_personaje) . Acesso em: 30 mar. 2021.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**, Lisboa, Centro de Filosofia, 1998.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. São Paulo: Iluminuras, 1991. Edº 2, 2015.

LEITE, Lucimara. (2008). **Christine de Pizan: uma resistência na aprendizagem da moral de resignação**. 2008, 223p. Tese. (doutorado em Letras) –Universidade de São Paulo, São Paulo.

PACHECO, Juliana. **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. PortoAlegre, RS: Editora Fi, 2016.

PLATÃO. Menêxeno. In: CAMARA, Bruna. **Menêxeno de Platão**: Tradução, Notas e Estudo Introdutório. Dissertação de Mestrado em Letras Clássicas, USP, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-17102014-182852/pt-br.php>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.

PLATÃO. **Timeu**. Introdução de José Trindade Santos, tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Figurações do Outro**. CULT. São Paulo: Janeiro, ano 22, nº 10, p. 18 – 23, Janeiro. 2019.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio, ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979. p. 501.

SCHOPENHAUER, Arthur. **As dores do mundo** [livro eletrônico] / Tradução de José Souza de Oliveira. São Paulo: N/A, 2019.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, metafísica da morte** / tradução Jair Barboza revisão técnica Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VALLE, Bárbara. **O feminino e a representação da figura da mulher na filosofia de Kant**. 2002.

XENOFONTE. **Econômico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



# FISSURAS NO CHÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: considerações para um ser-fazer escola diferente

Paulo Willame Araújo de Lima<sup>1</sup>

## *Cracks in the floor of human education: considerations for a different being-doing school*

### **Resumo:**

Igrejas e escolas são instituições importantes e decisivas na formação humana. Ter ou não ter a presença de uma delas ou de ambas na vida de uma criança, por exemplo, causa um grande impacto no processo formativo da pessoa em formação. Filosoficamente, é certo que toda instituição - pela sua própria natureza e interesse - tem limitações estruturantes na sua forma e conteúdo de atuação. Não se trata aqui de comparar desatentamente ambas as instituições ou trazer as várias limitações de cada uma. Trata-se de procurar e/ou propor novas formas de conceber (ser) e criar (fazer) um ambiente escolar mais acolhedor, mais próximo da vida formativa em seu sentido amplo (não só da educação formal). Para tanto, este texto segue uma metodologia expositiva que traz como referencial teórico e histórico o surgimento das comunidades eclesiais de base - CEBs e o compromisso educacional com uma educação menos desigual e mais justa. Isto porque existe um público-alvo que interliga os dois projetos de poder e influência: igrejas e escolas - principalmente as públicas e de periferia - tem cor, gênero, condição econômica e (des)valorização social próximas: na melhor das hipóteses, são instituições com pobres e para pobres. É necessário olhar com atenção a este cruzamento de públicos e traçar estratégias não só de sobrevivência coletiva, mas também de recriação e de invenção de novos modos de ser e de fazer escola.

**Palavras-chave:** Religião. Educação Formal. Diversidade Cultural. Transformação.

### **Abstract:**

*Churches and schools are important and decisive institutions in human formation. Having or not having the presence of one or both of them in a child's life, for example, has a great impact on the formative process of the person in formation. Philosophically, it is true that every institution - by its very origin and interest - has structuring limitations in its form and content of action. It is not a question here of carelessly comparing both institutions or bringing out the various limitations of each. It is about looking for and/or proposing new ways of conceiving (being) and creating (making) a more welcoming school environment, closer to formative life in its broadest sense (not just formal education). Therefore, this paper follows an expository methodology that brings as a theoretical and historical reference the emergence of base ecclesial communities - CEBs and the educational commitment to a less unequal and fairer education. This is because there is a target audience that connects the two projects of power and influence: churches and schools - mainly public and peripheral spaces - have color, gender, economic condition and social (de)valuation close: at best, they are institutions with the poor and for the poor. It is necessary to look carefully at this intersection of audiences and outline strategies not only for collective survival, but also for the recreation and invention of new ways of being and doing school.*

**Keywords:** Religion. School. Formal Education. Cultural diversity. Transformation.

1. Doutorando em Filosofia, na linha de Subjetividade, Arte e Cultura, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, desde 2020. Técnico em Finanças pela EEEP. José de Barcelos - SEDUC/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5527-539X>

## 1. INTRODUÇÃO

Nos idos da segunda metade do século XX, o império global da Igreja Católica Apostólica Romana via nascer na América Latina um novo modelo eclesial, o qual o teólogo e filósofo Leonardo Boff chamou de "Igreja a partir dos pobres". Começava então o que a história dos vencidos nomeou de Comunidades Eclesiais de Base-CEBs, onde religião e política estavam confessadamente interligadas e quando, na terceira Assembleia do Episcopado Latino-americano - na cidade de Puebla, em 1979 - a Igreja declara documentalmente uma "opção preferencial pelos pobres". Desde estes acontecimentos até hoje a religião cristã reconhece pelo menos dois significados para o signo "Igreja": é instituição ortodoxa e tradicional para os pobres; mas, também - e aqui mais importante - é uma instituição "de pobres e com pobres" (BOFF, 1982, p.26). Seja de um modo ou de outro, é inegável o caráter substancial da Igreja: ela é uma instituição. Por instituição entendamos um fenômeno social que promove experiências coletivas. Assim também é com a escola: o ser-fazer escola sempre é em alguma medida, para o bem ou para o mal, uma demanda institucional, inclusive no que diz respeito às decisões que instauram o cânone de quais disciplinas, metodologias e práticas devem ser mantidas e quais devem ser esquecidas pela escola ou pela igreja.

Contudo, para uma reflexão crítica sobre a constituição (ser) e a prática (fazer) da escola de modo geral e da escola no Brasil - objeto destes escritos - não basta positivar uma definição dela acusando-a de uma instituição cristalizada e imutável. Por um lado, toda instituição é em alguma medida, reflexo dos sujeitos que a fazem e, por outro lado, enquanto instituição ela também é um fenômeno espaço-temporal e, conseqüentemente, histórico a serviço de um projeto de sociedade. Precisamos, então, compreender a qual projeto se vincula a escola brasileira para assim nos posicionarmos diante de tal pro(im)posição socioeconômico-cultural que orienta o ser-fazer escola desde a invasão colonial até hoje.

Para bem caminhar nesta investigação faremos uso da metodologia de escrita teórica e literária aplicada pelo escritor e filósofo francês crítico da burguesia, Jean-Paul Sartre, em seu livro "Que é literatura?". Nossas perguntas norteadoras, por agora, serão "o que é a escola?" e "por que escolarizar?". Assim teremos o mínimo para conversar sobre uma escola coerente com os desafios do Brasil do século XXI. Certamente não

explanaremos a totalidade das reflexões suscitadas por estas perguntas e muito menos esgotaremos a discussão urgente, necessária e pulsante sobre o ser-fazer escola. Por bem, objetivamos o contrário: queremos lançar luz sobre este tema de modo a abrir fissuras no asfalto da sistematização disto que aparece como a relação de ensino-aprendizagem historicamente situada de modo a fazer brotar por entre essas fissuras novas possibilidades de ser-fazer escola que comunguem com um projeto de Brasil que expresse de fato o rosto de sua gente em toda sua diversidade cultural, identitária e socioeconômica. Assim, pois, a questão...

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*O que é a escola?*

Para discutir seriamente sobre o sentido do ser-fazer escola é preciso colocar em pauta questões outras: não há como compreender o que é escola sem deixar nítido o que é educação, estudo e aprendizagem. Em suma, precisamos ampliar o horizonte da discussão para falarmos da formação humana.

Quando dizemos que a escola é uma instituição queremos com esta afirmação não subestimá-la ou condená-la, mas sim despertar nossa consciência para o fato de que toda instituição tem um passado no qual ela foi instituída e um futuro no qual ela existirá ou não de forma igual ou diferente ao que se tem hoje em dia. Se a escola é um fenômeno institucional no espaço-tempo da história que visa a educação de uma sociedade ou grupo social, precisamos definir educação. Aqui defendemos o uso deste termo por associá-lo diretamente a ideia de formação como seu complementar. Para nós, educar é contribuir na formação de um indivíduo para sua inserção na sociedade. Desta forma, a educação oferecida diz do projeto de sociedade almejado pelo poder hegemônico vigente. A esta altura precisamos lembrar dos estudos educacionais que sensatamente distinguem três tipos de educação: 1) educação formal, 2) educação não-formal e 3) educação informal. Podemos dizer que é a junção total e integral dessas três modalidades de educação que constitui a formação humana de um indivíduo em sociedade.

A escola, não só a de Educação Básica, mas também a de nível superior, parece ser o principal lócus disso que

chamamos educação formal, exatamente porque tal modalidade identifica principalmente os espaços educacionais responsáveis pela inclusão do indivíduo em ambiente disciplinar com acesso ao conhecimento historicamente construído e reconhecido pelas grandes instituições como a Igreja e o Estado. A educação formal busca oferecer de forma sistemática o conhecimento necessário para aquilo que a sociedade em questão considere como "formação básica". É na educação formal que as instituições governamentais decidem, por exemplo, sobre oferecimento ou não do ensino de Filosofia na Educação Básica.

Entretanto, é preciso dizer que, por um lado, a escola também é fonte de relações sociais que contribuem para a formação no campo da educação não-formal (não condicionada pelas determinações tanto em sua forma como em seu conteúdo) e informal (não institucional, em seu sentido sistêmico-burocrático); e, por outro lado, é fonte reprodutora de inúmeras opressões presentes na sociedade com origem e permanência nas instituições que seguem concentrando a hegemonia do poder. Aqui fazemos referência às experiências, laços e memórias afetivas criadas a partir da rotina escolar (a ida na lanchonete com os amigos de escola, as brincadeiras de rua - de bom ou mau gosto - no caminho de volta para casa, as referências profissionais encontradas no trajeto casa-escola etc.). Assim, a escola contribui na formação humana na medida exata em que entendemos formação tal como define a educadora e filósofa Adilbênia Machado:

Compreendo que a formação não se faz em pedaços, em partes do dia ou da noite, em lugares específicos com horários marcados (matutinos, vespertino, noturno) como na escola, na universidade, em espaços ditos escolares, "formativos". A formação ACONTECE o tempo inteiro, em todas as partes do dia e da noite, nas ruas, nas esquinas, nos botecos, nos becos com e sem saídas, em todos os lugares. (2019, p.34)

De toda forma, aquela característica que cabe até ao modelo progressista de "Igreja dos pobres e com os pobres" também cabe à escola: toda escola, por mais progressista que pareça, ainda é e se faz rotineiramente uma instituição. Ela o é na medida em que está alicerçada em um determinado projeto de sociedade sob a tutela do Estado ou, melhor dizendo: do Poder vigente. E ela se faz instituição na medida em que os indivíduos que a compõe contribuem para a existência de uma reprodução acrílica e automática da forma-conteúdo escola.

É preciso olhar para escola com o olhar transformador e criativo da negatividade, da negação. É preciso descobrir na negação do status-quo coercitivo a possibilidade árdua, mas potente do novo: de um novo ser-fazer escola de dentro de sua estrutura e para fora dela; de um novo ser-fazer as relações de ensino e aprendizagem; um novo jeito de ser-fazer política educacional e de se comprometer com a vida social desde o sul global. Este deve ser um movimento de militância em defesa não apenas da educação (formal), mas sim de uma formação humana de modo integral que vise a emancipação dos sujeitos tal como o movimento de luta pelos estudos étnicos nos Estados Unidos que, nas palavras da ativista e filósofa Angela Davis,

revelou uma centralidade característica da reivindicação por educação no interior do movimento mais amplo por justiça e igualdade. Ao longo da evolução do movimento de libertação afro-americana, desde a época da escravidão até o presente, a batalha pela educação tem sido o próprio coração da busca pela liberdade. Na arena internacional, as demandas que giravam em torno da igualdade e justiça na educação também tiveram papel fundamental e catalisador nas batalhas pela libertação nacional. (2017, p. 159)

Enquanto espaço de educação formal, a escola deve ser lugar de ensino-aprendizagem. Porém, o projeto de educação no Brasil é coercitivo desde seus primórdios do Brasil Colônia e a aprendizagem promovida pelo poder vigente desde então não diz respeito às culturas e identidades dos sujeitos aos quais este projeto atinge, pelo contrário: como bem expõe a filósofa brasileira, Professora Cristiane Marinho, apoiada no pesquisador Fernando de Azevedo, referente à chegada dos jesuítas no Brasil Colônia, "os discípulos de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, que tinham por missão combater a Reforma Protestante em defesa dos valores da Igreja Católica, desenvolveram uma atividade política e educadora entre 'povos infiéis'" (MARINHO, 2012, p.18). Os jesuítas viam na educação um papel primordial para o cumprimento de sua missão de catequizar os índios, posto que a prática de educar era considerada um poderoso instrumento de domínio espiritual e uma via muito segura de implantação e permanência da cultura europeia nas culturas dos povos conquistados ou, melhor dizendo, dominados.

É sobre esta cultura europeia que está baseada a identidade arbitrária que costumamos traçar entre o ato de estudar, herança herdada da cultura europeia, e o costume de aprender, herdado de nossos ancestrais, de

modo que aqui fazemos coro à Adilbênia Machado quando sustenta que todo indivíduo possui uma ancestralidade. Mas como estamos tratando da questão a nível do Brasil queremos apresentar a problemática latente: existem tantas maneiras de aprender quantas origens ancestrais. Cada ancestralidade possui uma metodologia própria de ensino e de aprendizagem. Os povos originários e diaspóricos que ocuparam e ocupam a terra que tem palmeiras onde canta o sabiá, por exemplo, cada um deles tem seus próprios métodos educacionais e formativos.

A relação de ensino-aprendizagem além de ser uma via de mão dupla, recíproca - como nos ensina o patrono Paulo Freire - não depende da escrita ou de um método disciplinar-opressor para se efetivar. O aprendizado também é possível (e de maneira tão eficaz quanto, ou até mais que a disciplina metodológica do estudo no molde civilizatório da Europa) através da oralidade (inclusive naquilo que o arte-educador Augusto Boal chamou de escuta ativa), da observação atenta em respeito às práticas de outrem e da experiência que não se limita à concepção subjetiva de "vivência", pois carrega sempre uma força de coletividade em sua efetivação. Foi através desses modos da relação de ensino-aprendizagem que os primeiros habitantes das terras pindorâmicas e que os africanos aqui escravizados construíram seus processos educacionais e formativos.

Vale ressaltar que não por acaso nem por coincidência a classe trabalhadora das periferias urbanas e das pequenas produções agropecuárias principalmente nos interiores das grandes cidades ainda valorizam muito essas memórias e práticas ancestrais do ouvir, do observar a prática e do fazer coletivo e artesanal não só na sua relação com os outros, mas também na sua relação com o mundo, com a natureza<sup>2</sup>.

Por fim, tão importante quanto, é preciso que alertemos: quando falamos "a escola", nos referimos a uma categoria conceitual utilizada para facilitar o processo didático de definição deste fenômeno social, mas sabemos - e queremos frisar a importância desta convivência - que não existe esta entidade universal que possa identificar-se no campo prático como "a" escola. A

escola não existe; o que existe é "uma" escola, diferente de outra e de outra; uma escola com suas especificidades, diferenças, limitações e potencialidades, situada no tempo e no espaço através daqueles que a fazem. Isto nos leva à nossa outra pergunta metodológica.

*Por que escolarizar?*

Quando os europeus invadiram e expropriaram as terras latino-americana (terra antes chamada de Pindorama, por algumas etnias originárias), a grande questão ético-político-teológica com a qual se ocupavam as cortes, os impérios e o clero europeu era se os nativos ameríndios tinham alma. Durante muitos séculos a Europa já vinha escravizando povos africanos com a indulgência da Igreja por carregarem consigo não provas, mas a convicção de que os negros não tinham almas.

O objetivo da lógica da economia colonial era cristalizar a mesma convicção para os indígenas das Américas. As provas desta convicção tentaram fabricá-las através da ciência, que durante séculos buscou encontrar evidências - inexistentes - da inferioridade dos povos colonizados, tal como o exemplo da criança sobrevivente do massacre que colonos brancos perpetraram contra a etnia Aché, no Paraguai. A menina foi capturada e renomeada de Damiana Kryygi para servir de cobaia em pesquisas que buscavam domar sua insubmissão perante os colonos. Se não tinham alma, não poderiam ser convertidos à fé cristã, portanto poderiam ser escravizados e mortos sem nenhum prejuízo ético ou espiritual. Foi o que fizeram com a África Negra e com as etnias insubmissas sul-americanas: os que não se alfabetizavam e nem se convertiam à doutrina da Igreja (para serem facilmente domados pelo Estado) eram friamente escravizados ou mortos. Foi assim que o projeto educacional para o Brasil começou a ser implantado. O modelo e o padrão eram dados pela Europa lusitana e colonial. Hoje, o modelo padrão tende a valorizar mais as referências exteriores, pois paira ainda sobre a classe média brasileira a ilusão alienada de que amar o Norte global (Europa e Estados Unidos) é sinônimo de igualar-se em condições e experiências.

2. Aqui vale uma pausa para respirar fundo e mencionar o ativista indígena Ailton Krenak que, em seu livro "Ideias para adiar o fim do mundo" lembra de um evento na UnB e declara: "Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza." (KRENAK, 2020, p.16-17)

No Brasil há, desde o início na invasão colonial, um desejo inesgotável de performar o que nunca existiu, mas que a Colônia fez brotar, frutificar e se reproduzir em nosso imaginário: que Jesus é Branco; que Educação e Cultura só prestam vindo de fora; e que Religião e Política não se discutem.

Nosso imaginário, como bem denuncia o artista indígena multi-linguagem, Juao Nyn (2020), foi colonizado: "A mente é um terrytório. / O YMAGINÁRIO é terra.". Se aqui buscamos novos caminhos para o ser-fazer escola é preciso estar atento para a necessidade de desviar a rota sempre que ela nos aproximar de estradas asfaltadas com o concreto armado do mundo colonial. Precisamos retomar nosso território imaginário e, com ele, retomar nossa força criativa e transformadora de mundo, de realidades e de vidas.

Como consequência desse modelo opressor até contra nosso imaginário, tivemos o discurso e a prática sexista de inferiorização das mulheres e das experiências políticas matriarcais ameríndias através do machismo estrutural e civilizatório europeu. Junto ao apagamento dessas subjetividades por essa alfabetização doutrinária pretendia-se exterminar não só os sujeitos rebeldes como todo e qualquer rastro de sua cultura e seus costumes tradicionais tal como evidencia o médico e filósofo Frantz Fanon em "Os Condenados da Terra":

O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores. É, usemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo que destrói tudo que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. [...] A Igreja nas colônias é uma Igreja de Brancos, uma igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a via de Deus mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos. (1979, p.31)

Este projeto era claro e objetivo: deveria criar no colonizado a ilusória esperança de que com muito esforço e dedicação ele poderia se equivaler socialmente ao homem Branco. Tanto caminhou este projeto - e ainda caminha - que quando a Inglaterra obrigou a corte portuguesa a alforriar seus escravos para que estes, por sua vez, pudessem se tornar trabalhadores assalariados e agora miscigenados - iludidos com o mito da democracia racial brasileira -

tornam-se também consumidores de produtos importados da Europa (e logo mais dos Estados Unidos idem). Passam de colonizados/escravizados para trabalhadores/consumidores. Estes povos subalternizados, ao perceber seu poder aquisitivo relativamente melhor confundiu - e ainda confunde - sua condição de consumidor com sua condição de sujeito de direitos, esta última sucateada cada vez mais por todos os projetos políticos de dominação que geriram o país até agora.

O Estado de Direito que resguarda a vida destes subordinados à lógica perversa do Capital (seja o mercantil, o industrial, o especulativo ou o informacional), não o faz por reconhecer neles aquela liberdade e dignidade humana apregoada pelo Estado Burguês hegeliano, até porque tal liberdade e dignidade está diretamente associada à capacidade e às condições produtivas da cultura e da economia burguesa. O Estado de Direito resguarda tais vidas - ou melhor, sobrevidas - apenas na medida em que se alinham à lógica capitalista enquanto mão-de-obra produtora de lucro por um lado e enquanto consumidores do excesso de mercadorias produzido pela perversa e desenfreada indústria capitalista, por outro lado.

Quando o sujeito apresenta desalinhamento com a lógica produtiva do capitalismo ou, pior, quando ele consegue apresentar resquícios ou sementes de autenticidade e de projeto original, portanto não meramente de reprodução automática, este sujeito apresenta riscos ao projeto hegemônico de sociedade que visa a manutenção do sistema capitalista. E a resposta não é outra que não a mesma praticada pelo poder colonial: o extermínio. Foram respostas assim que tornaram possível e casual o assassinato de Marielle Franco - ainda não solucionado por completo, a morte dos/as ativistas em defesa dos povos da floresta, os feminicídios e homicídios contra militantes em defesa de uma reforma agrária brasileira que não esteja a serviço do grande Capital, além - claro - do extermínio diário do povo pobre, preto e de periferia, tal como os 80 tiros que atingiram um carro ocupado por uma família e que - disparados pelo Estado - matou o músico (negro) Evaldo dos Santos Rosa e tantos outros anônimos que a mídia espetacular de rapina não noticiou.

É esse mesmo Estado capaz de autorizar seu exército a fazer dezenas de disparos contra a própria população do país respaldando seus atos terroristas em uma arquitetada e lucrativa "guerra às drogas"; é ele o

responsável pelo vigente projeto educacional das escolas brasileiras e, não por acaso, este projeto educacional se põe a serviço do Capital e se impõe contra toda e qualquer forma de consciência de si, autenticidade, projeto original e/ou criatividade crítica. Em outras palavras, a escolarização existe atualmente com a função majoritária de formar e deformar seres humanos em indivíduos alienados a serviço da produção desenfreada e do consumo desnecessário daquilo cujo princípio o cineasta e filósofo Guy Debord diz ser "a dominação da sociedade por 'coisas supra-sensíveis embora sensíveis'", ou seja, pelo fetiche da mercadoria. Em suma, a escola existe porque o capitalismo não se basta: é preciso uma ideologia que o defenda, o sustente e o reinvente. É estratégico ao poder ter uma instituição responsável pela manutenção da estrutura colonial de colonização dos imaginários, dos desejos e das práticas. Este é o sentido positivista do porquê escolarizar no Brasil do século XXI.

Contudo, existe uma outra via de resposta para esta pergunta motriz: "por que escolarizar?". O outro viés de resposta está repleto de uma negatividade intrínseca à própria condição de possibilidade de um outro modo de ser-fazer escola. Neste outro caminho a escola deixa de ser um lugar restritivo e limitador da percepção ao mais imediato e urgente que afeta a existência do sujeito para ser um espaço-tempo de formação contínua e integrada. Neste espaço-tempo do novo ser-fazer escola, a docência é muito menos um espaço de entrega e muito mais um espaço de troca. A sala de aula é muito mais um lugar de parar em fileira e muito mais um lugar de trânsito, de encruzadas, um lugar e um período de encontros, de afetos.

### 3. METODOLOGIA

Já falamos da necessidade de recriar a escola visando uma nova sociedade que supere a desigualdade e a injustiça, ou seja, precisamos então de uma escola que se faça desde a negatividade, a partir da negação do projeto vertical vigente, conseqüentemente, a negação das instâncias de poder que positivamente apoiam o projeto educacional hegemônico em nosso país. Se queremos criar uma nova escola, precisamos criar um novo Estado; e ambos precisam ser o mais horizontal possível. E como fazer isso? Nossa arma mais potente e estruturalmente transformadora em favor de uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma nova escola é a formação humana de modo integral: precisamos mexer, propor e transformar todos os níveis de educação

presente em uma formação integral (formal, não-formal e informal), da esquina do Seu Zé ao evento religioso, passando pela sala de aula, pela quadra poliesportiva e pela banda marcial da escola; precisamos tensionar mudanças estruturais e cirúrgicas nas micro e macroestruturas de poder; precisamos, por fim, encontrar uma superação dialética capaz de retomar nossa cultura silenciada e dialogá-la com uma nova sociedade anticapitalista e "anti" tantas outras opressões e violências que esse sistema socioeconômico predador alimenta. Para tanto, precisamos repensar forma e conteúdo do processo recíproco de ensino-aprendizagem.

Durante todo período de dominação colonial fomos obrigados a adequar nossa visão de mundo à ideia iluminista de progresso que fazia-nos olhar no espelho e, sob os olhos julgadores dos colonos, nos levava a crer que nossa identidade (enquanto pertencente a um grupo social), nossa história e nossa cultura eram arcaicas, infrutíferas e prejudiciais. Sob a voz do dominador impondo seus critérios de certo e errado, modelos metafísicos de verdade nos colocavam o peso de uma culpa, que atende por pecado, por supostos erros que não nos pertenciam.

Agora precisamos ter a audácia e a coragem que tiveram e ainda tem nossos povos originários que hoje se levantam em defesa de seu povo, sua cultura e sua história. E nosso núcleo de potência é fazer florescer nos processos educacionais-formativos aquilo que o projeto colonizador e capitalista tentou exterminar e graças a ancestralidade que nos constitui não perdemos por completo: a sensibilidade para a imanência e os afetos nas relações (tanto humano-humano como humano-natureza). Precisamos lutar contra o tecnicismo alienante e contra o universalismo higiênico para fazer valer uma educação não mais humanista no sentido iluminista romântico do termo, mas sim em nome de uma educação equânime, comprometida com a reparação histórica que se deve aos povos originários, aos povos diaspóricos da África, aos povos refugiados, aos povos oprimidos e violentados por práticas subjetivas e institucionais contra suas identidades de gênero e condições sexuais, físicas, mentais, neurológicas ou afetivas. Por isso precisamos nos desvincular da lógica capitalista e excludente da cultura do mérito, pois como denuncia a jornalista e filósofa Djamila Ribeiro,

A cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes. Hoje, em vez de combater a violência

estrutural na academia, a orientação de muitos chefes do Executivo brasileiro é uniformizar as desigualdades, cortando políticas públicas universitárias, como bolsas de estudos e cotas raciais e sociais. (2019, p.48)

De modo geral, precisamos - através da negação do que está posto e em ruínas - construir ao lado dos escombros, em terreno novo, os alicerces para uma nova escola: uma escola antirracista, anti-machista, anti-lgbtfóbica, anti-capacitista e anticapitalista; uma escola que defenda e construa uma sociedade mais justa, menos desigual e mais combatente contra a lógica opressora do patriarcado, inclusive na linguagem; uma escola que apresente e defenda o direito e o respeito à diferença e à diversidade; uma escola onde se possa discutir sobre empoderamento feminino, sobre liberdade do desejo, sobre consciência ambiental e sobre masculinidades tóxicas; uma escola (e sociedade) que valorize arte e cultura com a mesma seriedade, respeito e atenção que qualquer outro ofício; uma escola que construa processos educacionais desde a experiência sensível e coletiva harmonizada com um tempo outro que não o tempo quantitativo da produção em massa, mas sim o tempo qualitativo do processo criativo de descoberta do novo potencialmente existente no passado histórico e/ou ancestral.

Um novo jeito de ser-fazer escola está ligado a um novo jeito de ser-fazer a vida, de ser-fazer ideias e de ser-fazer política. A educação construída e praticada na nova escola não deve ser pautada pelo tecnicismo ou mesmo pelo cientificismo. Até a ciência, se não tem um objetivo nobre, se perde em caminhos tortuosos como aqueles que levaram aos projetos eugenistas, inclusive no Brasil escravocrata. A educação presente no novo ser-fazer escola não pode ser bancária nem tecnicista. Precisa ser uma escola e uma educação vital - onde a vida seja a preocupação central e o princípio fundante e constituinte de todos os planejamentos, projetos e deliberações. Que o educador desta escola seja um mediador: se saiba entre muitos e em um ambiente de troca, de encruzilhada, de esquina, de rua com e sem saída; um novo ser-fazer escola cobra que independente dos problemas e das soluções, todas as grandes e importantes questões que interfiram na vida coletiva devam ser ponderadas e deliberadas coletivamente, de forma co-participativa entre os grupos sociais envolvidos, de modo que estudantes, neste novo jeito de ser-fazer escola deixam de ser indivíduos recebedores de informação e passam a ser co-produtores de conhecimentos, experiências e proposições.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, precisamos de uma nova escola que só é possível com uma nova sociedade que, por sua vez, depende de uma nova formação humana. Certamente isso não se faz possível da noite para o dia, pois tal necessidade apresenta-se em um movimento dialético que envolve inclusive tensões e negociações estratégicas com os atuais sistemas e as atuais instituições. Requer também um tempo singular que qualifica e possibilita o novo oriundo da ancestralidade capaz de promover o que o arte-educador e esteta Augusto Boal chamou de descolonização da palavra, da imagem e do som.

Nossa missão é, assim, recriar a prática escolar para com ela, em um movimento gradual e dialético (de uma dialética ancestral), recriar a sociedade através da negação do presente dado visando um futuro que o supere em qualidade não só tecnológica, mas também - e principalmente - ética, política e econômica. E para tanto, precisamos sim andar para frente, guinando sempre à esquerda e olhando sempre para si e - principalmente - para trás de si não só para aprender com os erros já cometidos pela humanidade, mas também para resgatar nas memórias, nas experiências e nos afetos coletivos de nossa ancestralidade os elementos necessários para recriar não só uma escola, mas um Estado e uma sociedade comprometida com o fim da opressão, da desigualdade e da injustiça.

Nossa utopia é por uma experiência de formação humana onde os diferentes sejam religados entre si pela própria diversidade e não convertidos em uma identidade isolada, estranha, abstrata e estática. O nosso salto da fé é contra a estética da aparência vazia de sentido; é pela certeza futura de uma transformação radical que nos revele um novo mundo: um mundo que valorize a sensibilidade, os afetos e a reparação histórica, alguns começaram chamando essa fé de uma igreja, uma religião (enquanto experiência de crença e prática coletiva) "dos pobres e com os pobres", mas hoje, passado o tempo e reconhecido a necessidade de olhar para trás em busca do novo, podemos chamar este salto de fé na experiência coletiva de "revolução": a revolução "dos pobres e com os pobres"; ou, se preferirmos falar com o filósofo camaronês Achille Mbembe, a revolução do devir negro no mundo, em busca de uma história de todos.

## 6. REFERÊNCIAS

---

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder - Ensaios de Eclesiologia Militante**. Petrópolis: 1981.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Paulo Willame A. de. **Da possibilidade de uma poesia revolucionária no Orfeu Negro de Jean-Paul Sartre**. Fortaleza: UECE, 2017.

MACHADO, Adilbênia F. **Filosofia africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Imprece, 2019.

MARINHO, Cristiane Maria. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital**. Fortaleza: UFC, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Sebastião Nascimento: N-1 Edições, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019



# EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: o que nos dizem os docentes do Cariri?

Edson Ribeiro Luna<sup>1</sup>  
Maria Dulcinea da Silva Loureiro<sup>2</sup>

## *Philosophical education for the formation of critical awareness in pandemic times: what do Cariri teachers tell us?*

### **Resumo:**

A presente pesquisa aborda o ensino remoto de Filosofia no nível médio na Região do Cariri durante a Pandemia COVID-19 com o objetivo de analisar se o ensino remoto de filosofia contribui para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de ensino médio de escolas públicas estaduais do Cariri, e investigar a percepção dos(as) professores(as) a respeito da contribuição do ensino remoto para a aprendizagem de filosofia. Partimos da hipótese de que a filosofia exerce papel relevante em um processo educacional que intenciona permitir aos discentes um posicionamento crítico-reflexivo ante as manifestações das conjunturas históricas que incidem sobre nossas vidas. A pesquisa de abordagem qualitativa se iniciou com um estudo bibliográfico de teóricos sobre ensino de Filosofia, novas tecnologias na educação, consciência crítica e uma pesquisa de campo com dezoito docentes de filosofia de escolas estaduais do Cariri compreendidas pelas CREDES 18, 19 e 20. Para essa atividade de campo formamos grupos de discussão em reuniões gravadas pelo Google Meet. Para a análise dos dados utilizamos o método hermenêutico-dialético. Pudemos destacar que na percepção dos docentes a aprendizagem de filosofia para a formação da consciência crítica por meio remoto é possível, mas mediante as dificuldades decorrentes das peculiaridades desse momento pandêmico, vivenciados por nós docentes e mais ainda pelos nossos discentes, constatamos que há deficiências em comparação com o ensino presencial.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Ensino Remoto. Pandemia da Covid 19.

### **Abstract:**

*The present research addresses the remote teaching of Philosophy at the high school level in the Cariri Region during the COVID-19 Pandemic with the objective of analyzing whether the remote teaching of philosophy contributes to the formation of the critical consciousness of high school students of public schools in Cariri, and to investigate the teachers' perception about the contribution of remote teaching to the learning of philosophy. We start from the hypothesis that philosophy plays a relevant role in an educational process that intends to allow students to take a critical-reflexive position in the face of the manifestations of historical conjunctures that affect our lives. The qualitative approach research began with a bibliographic study of theorists on Philosophy teaching, new technologies in education, critical awareness and a field research with eighteen philosophy teachers from state schools in Cariri comprised by CREDES 18, 19 and 20. this field activity, we formed discussion groups in meetings recorded by Google Meet. For data analysis we used the hermeneutic-dialectical method. We were able to highlight that in the teachers' perception, learning philosophy for the formation of critical consciousness by remote means is possible, but due to the difficulties arising from the peculiarities of this pandemic moment, experienced by us teachers and even more by our students, we found that there are deficiencies in compared to face-to-face teaching.*

**Keywords:** Education. Remote Teaching. Philosophy Teaching. Covid 19 Pandemic. Critical Awareness

1. Mestrando em Educação. Professor de Filosofia do ensino básico da rede estadual do Ceará.

2. Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional do Cariri-URCA do Departamento de Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como ponto de partida e fonte de inspiração nossa experiência como professor de filosofia da rede estadual do Ceará que se iniciou no ano de 2010. Daquela data em diante experienciamos algumas realidades distintas junto aos alunos e isso tem nos proporcionado aprender cada vez mais e nos aprimorar no lecionamento de filosofia. À medida que amadurecemos como educadores/docentes sentimos ainda mais necessidade de refletir sobre nossa atuação e sobre a realidade que envolve professores, alunos e comunidade escolar como um todo.

Esse interesse acentua-se nas circunstâncias atuais marcadas pela pandemia do Coronavírus. Vivenciamos as mais variadas dificuldades, começando pelo medo de adoecer. Esse impôs um confinamento que, por sua vez, tem escancarado as disparidades sociais. Ao adotarmos, em caráter emergencial, o ensino remoto nos deparamos com problemas, que vão desde a dificuldade de acesso à internet pelos alunos à devida acomodação espaço-temporal para eles e para nós. Juntamente aos alunos, tivemos que aprender abruptamente a manusear algumas ferramentas digitais às quais muitos de nós não estávamos habituados. Em suma, essa modalidade de ensino, somada aos problemas de caráter econômico-social, tem gerado prejuízo como evasão escolar e outros mais.

Diante de toda essa situação atual e das experiências que viemos obtendo ao longo de nossa trajetória docente, sentimo-nos agora motivados a investigar o ensino remoto de filosofia e sua contribuição para a formação da consciência crítica do(a) aluno(a) de ensino médio frente a realidade que o envolve.

Acreditamos que, mesmo a escola situando-se em uma realidade marcada pelo capitalismo, deveria pautar-se preponderantemente no reconhecimento das pessoas em sua altivez, de modo a não submetê-las indiscriminadamente a um interesse meramente mercadológico, garantindo-lhes ampla consciência de si e de toda a realidade que as envolvem. Referimo-nos a uma educação para a autonomia e não para um mero segmento do que previamente fora estipulado pelo mercado. Uma educação que consista em um contraponto à ideologia capitalista que campeia o âmbito educacional incitando uma ascensão social que dependa de um empenho pessoal calcado pelo anseio de consumo que essa ideologia enceta. A sociedade

capitalista influencia cada atitude do homem, que se não tiver ciência de sua práxis, torna-se alheio ao seu agir e escravo da ideologia atualmente desenvolvida, a qual estabelece uma forma de sociabilidade mediada pela mercadoria.

Nesse contexto, é preponderante que a educação possa contar com o ensino de filosofia, pois ela viabiliza conhecer os processos de produção da história com suas vicissitudes e também alçar reflexões críticas sobre a conjuntura política e educacional. Tem como características pertinentes a este intuito democrático a aproximação dos(as) jovens de conceitos como verdade, justiça e liberdade, ao passo que promove aos mesmos a oportunidade de pensar estes conceitos de forma reflexiva em um nível filosoficamente articulado, a saber, de modo crítico, criativo e ético, num processo de execução das atividades básicas do pensamento, que são o conceituar, o problematizar e o argumentar. Ressaltamos ainda como valor da educação filosófica o fato de que ela se dá por meio do diálogo e busca promovê-lo reconhecendo que consiste em algo imprescindível para o exercício da cidadania e em expressão da democracia.

Desse modo, empreendemos uma pesquisa de campo em 2021 junto aos/às professores(as) de filosofia da Região do Cariri (Credes 18,19,20), norteados pelas seguintes questões: Qual a contribuição do ensino remoto de filosofia para a formação da consciência crítica dos/das alunos(as) de ensino médio de escolas públicas estaduais do Cariri? Qual a percepção dos/das professores(as) sobre o ensino remoto para a aprendizagem de filosofia? Na percepção dos/das docentes, em que medida o ensino remoto de filosofia contribui para a formação da consciência crítica? Quais as condições pedagógicas em que os/as docentes se encontram para o trabalho remoto? Quais as novas reflexões filosóficas que esse período pandêmico suscita no âmbito da seara educacional e do ensino de filosofia?

## 2. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que se iniciou com um estudo bibliográfico dos teóricos em ensino de Filosofia, ensino remoto, novas tecnologias e educação e consciência crítica. Em seguida, realizamos no ano de 2021 a pesquisa de campo com os docentes de filosofia das escolas estaduais do Cariri compreendidas pelas

CREDES 18, 19 e 20. Definimos como critério que preferencialmente fossem selecionados os docentes graduados em filosofia, sabendo que há uma fatia considerável de professores da rede estadual que leciona filosofia, mas é graduada em outro componente curricular, obtendo um total de dezoito professores<sup>3</sup> que aqui são apresentados por nomes fictícios. As reuniões foram realizadas pelo Meet ao longo dos meses de maio e junho do referido ano em que discutimos questões condizentes tanto ao ensino de filosofia como a realidade atual da educação marcada pelos efeitos adversos da pandemia do Coronavírus, além de outras questões abertas à livre participação dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, realizamos por meio da referida plataforma grupos de discussão e entrevistas reflexivas individuais. Para a análise dos dados oriundos dessas entrevistas utilizamos o método hermenêutico-dialético que, segundo Gomes (2002), é um método que parte do reconhecimento de que a ciência se dá em uma dinâmica que envolve tanto a razão dos pesquisadores como também a experiência na realidade concreta. Em suas palavras, vejamos os passos em que se dá esse método e que foram os mesmos que seguimos nessa fase da pesquisa:

(a) Ordenação dos dados: neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante. (b) Classificação dos dados: nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fizemos sobre ele, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante. (c) Análise final: Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática. (GOMES, 2002, p. 78-79)

O procedimento metodológico que adotamos é a pesquisa participante por acreditarmos dar conta de

nosso objeto de pesquisa e por valorizar o fato de o pesquisador fazer parte do grupo que está pesquisando, como é o nosso caso enquanto professor de filosofia da rede estadual do Ceará. Julgamos ser de grande valia o fato de sermos professores de filosofia propondo-nos a estudá-la junto aos nossos pares.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. O que é filosofia e a sua importância no ensino

"Quem somos?"; "De onde viemos?"; "Para onde vamos?" e "O que estamos fazendo aqui? Essas e outras perguntas sempre figuram no arcabouço mental, emocional e espiritual do homem. A filosofia, por sua vez, nasce dessas inquietações e, ao longo dos tempos, vem progredindo nesse seu interesse pelos problemas da existência humana.

Assim pode-se dizer que a Filosofia é o diálogo dos homens com a realidade sociocultural e política e com o tempo histórico. Ela evidencia o caráter reflexivo do pensar e aponta o senso crítico do agir. Neste sentido, estudiosos e especialistas no ensino da filosofia, como Aranha e Martins (2003), enfatizam que "o estudo da filosofia é essencial porque não se pode pensar no homem que não seja solicitado a refletir e agir" (2003, p.1). São essas inquietações motivadas de "carências" e de necessidades naturais e inerentes ao ser humano que faz com que se construam novas realidades. Daí a importância da filosofia como disciplina de ensino nos programas curriculares das escolas e do ato do filosofar como ferramenta indispensável para homens e mulheres na busca de uma consciência de ser e de estar no mundo.

#### 3.2. Ensino remoto: as vozes dos educadores-filósofos das escolas de Ensino Médio da Região do Cariri

As vozes dos educadores nas escolas da região do Cariri ressoam nesse momento pandêmico e apontam para uma nova configuração de tarefas com o uso das mídias tecnológicas em rede. Não há nenhuma dúvida: o

3. No entanto, nem todos puderam comparecer nos dias combinados. De modo que no primeiro encontro do grupo de discussão participaram dezessete professores, no segundo onze e no terceiro, que foi a continuação do segundo encontro com os professores que tinham faltado, foram cinco os participantes. Todos eles lecionam filosofia, mas apenas treze são graduados nesta área e somente sete (dentre todos) lecionam apenas filosofia nas escolas do Estado; os demais complementam a carga horária com outros componentes curriculares.

trabalho remoto expande os afazeres escolares ao nível de carga horária e invade o habitat doméstico do professor e do aluno. Muitos até evidenciam que essa "linha tênue" que dividia a vida pessoal e profissional já estava ameaçada antes da pandemia, mas o estado atual com o uso sistemático da tecnologia acelerou esse processo e misturou de vez essa relação público-privada.

Aqui alertam para uma geração de conflitos internos e externos, pessoais e coletivos, subjetivos e objetivos, que exige um autocontrole de emoções, palavras, comportamentos e até disciplina e tempo. As câmeras dos vídeos não escondem especificidades nem subjetividades. Ao contrário disso, as imagens expõem, ampliam e podem até levar a interpretações múltiplas. Diz o professor Alberto:

Eu desde antes da pandemia nunca vi com bons olhos esse tipo de ensino remoto. Talvez pela questão da filosofia, eu tenho uma visão de que é fundamental esse encontro presencial. É fundamental esse 'estar ali'. É fundamental esse ir à universidade, ir às diversas instâncias onde eu possa fazer isso. (...) o processo de transmissão do conhecimento deve gerar, sobretudo do ponto de vista da filosofia, um sentir, um agir, um dizer. Três verbos fundamentais. São fundamentais no processo de ensino aprendizagem sobretudo no que se refere a filosofia. (LUNA, 2021, p. 133).

O Prof. William alerta: "sempre é possível filosofar. A filosofia flui mesmo diante das dificuldades que estamos enfrentando, porque sempre podemos suscitar uma dúvida, a leitura de um texto filosófico, uma reflexão." (Idem, 2021, p. 137)

No que se refere ao autogerenciamento, a professora Rafaela é bem explícita:

Minha cidade está num dos piores momentos em relação a essa pandemia. A gente nunca teve tantos casos de infectados e tantos casos de morte, inclusive hoje uma vizinha não tão próxima, mas de algum possível parentesco com a minha mãe, veio a falecer por complicações da Covid. É tudo muito difícil. E como nós, como professores, podemos atrair esses alunos para aprender filosofia? (Idem, 2021, p. 138)

Os docentes alertam também para a falta de escolha e a urgência de uma adaptabilidade ao formato virtual de ensino. De uma hora para outra, a capacidade e a habilidade de produção e transmissão de conteúdo foram testadas. Um novo "corpo-persona"

comportamental teve que ser inventado e trabalhado ao tamanho de uma tela de computador ou de um celular. Diz a professora Adriana:

Estou fazendo um curso de ensino híbrido para ver se eu consigo tentar de alguma forma desenvolver esse protagonismo nos alunos, que é a sala de aula invertida, esse estilo de aula de rotatividade, esse tipo de atividade com a personificação, com a individualização do aprendizado. Só que o que eu percebo é que mesmo assim ainda há dificuldade. Nós, professores, ainda não temos essas habilidades tecnológicas e não temos tanto tempo pra isso (...). (Idem, 2021, p. 137)

Além disso, uma multiplicidade de dispositivos eletrônicos, tecnológicos e digitais, com processos de comunicação variados explodiram como plataforma Zoom, Classroom, Google Meet etc., exigindo uma atenção administrativa e um engajamento ativo, participativo e colaborativo. Diz a professora Rafaela "a gente meio que aprendeu na marra, no supetão, porque ninguém estava preparado pra isso." (Idem, 2021, p. 139)

Ao longo desse tempo de trabalho remoto presenciamos inúmeras dificuldades e ouvimos muitos relatos da parte de nosso alunado e que, em certa medida, nós docentes também sofremos. Dificuldades de ordens variadas em decorrência de uma gama de situações frente às quais a COVID-19 nos colocou, a saber: medo de ser contagiado, ansiedade e demais problemas de ordem psíquico/mentais, dificuldade de adaptação a esse novo estilo de vida e às aulas remotas, dentre outros problemas. Nosso trabalho tem se dado, então, em meio a todas essas adversidades e exigindo de nós adaptação e resiliência para que o ensino possa continuar da melhor forma possível. Quanto a essa situação pandêmica, o professor Artur coloca:

Na escola em que eu trabalho está sendo assustador o número de estudantes que não está conseguindo entrar nas aulas nos últimos quinze dias porque a família está sendo acometida pela COVID-19. Há também casos de abalos da saúde a nível psíquico/mental, ansiedade e a dificuldade de adaptação por parte do aluno. Então eu diria que o ensino remoto gera aprendizagem, mas nós temos limites a serem superados. (Idem, 2021, p. 141)

Ainda em se tratando das inúmeras situações que essa realidade pandêmica nos submeteu, de modo particular a evasão escolar, o professor Marciel fala que o aluno telefona dizendo que não vai participar da aula porque vai trabalhar com o pai ou mãe. Este é um dos relatos dos

docentes que evidenciam que a ausência dos estudantes do espaço físico da escola mediante o ensino remoto traz essas ocorrências, isto é, se estão em casa ficam mais vulneráveis a situações do tipo. Vale ressaltar que isso é algo que em certos casos é justificado pela dificuldade econômico/financeira pela qual muitas famílias têm passado. Neste tocante, Sousa, Pinto e Fialho observam que:

Uma dimensão negativa do ensino remoto é que esse processo de ensino-aprendizagem só pode ser alcançado por aqueles estudantes que possuem acesso, inclusive financeiro, aos meios digitais, de forma que esse modelo de educação não é para todos, relegando à exclusão os estudantes mais pobres, justamente os alunos da escola pública. Segundo a autora Tokarnia (2020), na conjuntura brasileira, quase cinco milhões de estudantes estão sem acesso à internet. (SOUSA, PINTO, FIALHO, 2021, 13)

Ainda dentro dessa perspectiva, Santos nos assevera que:

Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje. (SANTOS, 2020, p. 06)

A professora Lúcia relata que uma aluna que tem problemas de caráter emocional, ausente nas aulas virtuais, se referiu taxativa "só vou estudar quando for na escola! (...) eu não vou voltar a estudar nem pelo celular ou computador." (LUNA, 2021, p.134). O período pandêmico agravou alguns problemas emocionais e psíquicos que os jovens já vinham vivenciando, o que demanda do docente uma atuação que possivelmente extrapole suas atribuições cotidianas.

A professora Adriana partilha dessa ideia afirmando:

É grande a quantidade de aluno com quem eu converso, incentivo, que vou atrás, que ajudo a fazer o primeiro acesso do aluno online; é tanta coisa que a gente faz que algumas transcendem um pouco o papel do professor (...) mas a gente cumprindo esse papel podemos ver nosso aluno como um indivíduo, como um ser humano que necessita de algo que o desperte para o conhecimento. (Idem, 2021, p.137)

Enfatizando a necessidade de adaptabilidade que esse

momento tem exigido, o professor Romeu afirma que tem construído "as aulas de modo que elas possam não só estar passando um conteúdo, mas pudessem ser um momento também de tentar linkar com a vida dos meninos e das meninas." (Idem, 2021, p.164).

O ensino remoto traz e deixa aos professores de filosofia da região do Cariri um signo de solidariedade e companheirismo. Ao longo desse processo ocorreram trocas mútuas de experiências, compartilhamento de conhecimento e aprendizagem, adaptação e experimentação simultâneas.

Quanto à possibilidade de haver aprendizagem aos estudantes pelo ensino remoto, concordamos que é possível, mas menos que na modalidade presencial, porque não há interlocução com os discentes na intensidade que tínhamos presencialmente. Antes já concebíamos a necessidade desta interlocução ser aperfeiçoada para que houvesse mais aprendizagem. Com o formato remoto regredimos nesse sentido.

O professor Alberto destaca elementos que são essenciais para que haja aprendizagem, concebendo que "o processo de transmissão do conhecimento deve gerar, sobretudo do ponto de vista da filosofia, um sentir, um agir, um dizer. Três verbos fundamentais. São fundamentais no processo de ensino aprendizagem sobretudo no que se refere à filosofia." (Idem, p. 133).

Nas palavras do Prof. Eugênio: "é possível a aprendizagem, mas não estou dizendo que é sempre viável porque tem 'N' situações" (Idem, p.134), afirma. Além das variáveis, considera também que primeiramente devemos saber o que caracteriza o ensino, como se ensina e como se aprende e apresenta como condição de viabilidade desses dois elementos o diálogo, isto é, afirma que uma vez se estabelecendo o diálogo entre professor e aluno há aprendizagem. Essa análise reforça a ideia de que pode mesmo haver aprendizagem pelo ensino remoto porque "é possível esse diálogo mesmo que virtual. Então, se esse é um pressuposto, o aprendizado do aluno também é possível." (Idem, p.135).

Contudo, para que esse diálogo aconteça é preciso que não intercorram alguns fatores como, por exemplo, a falta de acesso do alunado a uma internet de qualidade, a um material de ensino virtual e físico. O professor em destaque observa que para haver diálogo é necessário o acesso prévio a esses recursos por parte dos discentes

(também da parte do professor, obviamente) para seu estudo pessoal antecedente à aula que se dá pela orientação do professor. Assim sendo, na aula, eles poderão participar de forma interativa com perguntas e posicionamentos; dialogando com colegas e professor. Dessa forma há aprendizado. Quanto ao papel do professor nesse cenário, Miranda et al afirmam que:

A tecnologia tornou-se uma aliada quando o assunto é processo ensino-aprendizagem; é uma ferramenta para ajudar a personalizar as atividades em sala de aula; além disso, facilita no processo de aquisição de conhecimento dos alunos e professores. (...) Contudo, é importante ressaltar que a tecnologia não substitui e nem diminui a presença do professor em sala - apenas modifica seu papel nessa nova concepção de aprendizagem. Conclui-se que esse novo cenário de aprendizagem favorece uma educação em que o aluno é o centro do processo, o professor é o mediador do conhecimento e, portanto, precisa mostrar aos alunos que existem diferentes formas de aprender e construir conhecimento. (MIRANDA et al 2020, p. 01)

Outro ponto que o professor Eugênio afirma ser necessário levarmos em consideração é se os alunos têm interesse em aprender filosofia.

Porque se eles tiverem interesse em aprender filosofia, eles vão se debruçar sobre questões filosóficas e buscar levantar questões, fazer perguntas, tirar dúvidas e se voltar ao material que é exposto antes. Enfim, ele vai despertar. (LUNA, 2021, p.135)

Apresenta essa ideia e pontua que "ensinar filosofia levando em consideração o ponto de vista teórico, uma apresentação, uma explanação, um debate, é viável mesmo virtualmente." (Idem, p.135)

O professor Eugênio também diz que, em se tratando de atividades mais práticas – que às vezes, por exemplo, as aulas de arte e estética exigem –, considera que há um pouco mais de dificuldade e maior necessidade dos recursos aos quais já nos referimos. Isso porque às vezes solicitamos que façam vídeos, elaborem imagens e desenvolvam formas criativas de apresentação, atividades que no ensino remoto demandam maiores recursos tecnológicos. "E mesmo assim ainda é possível; do ponto de vista teórico, discursivo, analítico, é possível o ensino de filosofia e é viável mesmo dentro dessas demandas filosóficas". (Idem, p.136) Diz.

Ainda tangenciados pela contribuição do Prof. Eugênio e resgatando a questão da importância da

presencialidade, o professor ressalta que, em uma aula presencial, alguns aspectos importantes podem não existir caso a ação docente se dê nos moldes de uma educação bancária-tradicional e concorda que a presença física tem toda uma realidade sentimental, de contato, de afeto, que contribui muito para o ensino. Mas atesta que virtualmente também podemos transmitir afeto e demonstrarmos proximidade ao alunado.

Quando nos perguntamos pela possibilidade de aprendizagem da filosofia pelo ensino remoto, é interessante para robustecer a análise que nos lembremos das dificuldades que já enfrentávamos antes do período pandêmico. Dificuldades decorrentes do universo dos alunos e de nossas condições de trabalho. A professora Adriana nos lembra que "antes já era difícil trabalhar de modo criativo, com poucos recursos, com salas de aulas lotadas, com a sobrecarga do professor tendo muitas turmas para dar conta. Eu acredito que isso dificulta bastante o trabalho do docente." (Idem, p.136)

A professora Adriana entende que uma boa aula é aquela na qual o aluno tenha espaço para se expressar de forma coerente. E que, partindo das contribuições dos professores, haja um diálogo frutífero entre os alunos, isto é, uma dialogicidade que culmine em aprendizagem e num impacto positivo em suas vidas. Para isso são imprescindíveis as condições necessárias ao trabalho docente como: aumento da carga horária da disciplina, diminuição da quantidade de alunos por turmas, infraestrutura das escolas. Com a chegada da pandemia vieram outros problemas, conforme a professora Adriana atesta:

No entanto quando veio a pandemia, no início foi tudo meio que desorganizado para todo mundo. Depois a gente começou a usar as plataformas digitais; coisas que facilitaram mais a nossa vida. Agora a grande questão é saber se o aluno do outro lado está interagindo. Estou fazendo um curso de ensino híbrido pra ver se eu consigo tentar de alguma forma desenvolver esse protagonismo nos alunos, que é a sala de aula invertida, esse estilo de aula de rotatividade, esse tipo de atividade com a personificação, com a individualização do aprendizado. Só que o que eu percebo é que mesmo assim ainda há dificuldade. Tem a questão de nós professores ainda não termos essas habilidades tecnológicas e não temos tanto tempo pra isso. Eu acredito que a escola, algumas, ainda estão trabalhando com o modelo engessado como se a gente estivesse presencialmente. Isso dificulta o trabalho do professor. (Idem, p.137)

Desse modo, entende que é contra censo que sejamos convidados a desenvolvermos aulas que sigam um novo modelo, que sejam interativas e diversificadas, que exijam uma nova didática e, ao mesmo tempo, oferecerem-nos um modelo engessado e burocratizado. Para ela isso só atrapalha e estagna o processo de aprendizagem tanto de alunos como de professores.

Com relação a promoção de uma aprendizagem que gere protagonismo e autonomia, a professora Adriana considera mais difícil sem um contato presencial com os alunos. Diante das dificuldades afirma que é preciso uma autoavaliação e um empenho a mais de todos nós, incluindo o Estado, para fazer com que haja um ensino de filosofia de qualidade que gere tais valores. Faz uma alerta:

É grande a quantidade de aluno com quem eu converso, incentivo, que vou atrás, que ajudo a fazer o primeiro acesso do aluno online; é tanta coisa que a gente faz que algumas transcendem um pouco o papel do professor. (...) mas a gente cumprindo esse papel podemos ver nosso aluno como um indivíduo, como um ser humano que necessita de algo que o desperte para o conhecimento (LUNA, 2021, p.137)

Em suma, pondera que não se trata simplesmente de sermos dinâmicos em nossas aulas, mas de termos a clareza que nossa atuação está despertando a busca do aluno pela sua autonomia, seu protagonismo.

Integrando a fileira dos que reconhecem a aprendizagem pelo ensino remoto a professora Isabel parte de uma análise da versatilidade e riqueza de funções que as plataformas e demais dispositivos digitais dispõem e que assim viabilizam atividades educativas interessantes. Trata-se, por exemplo, da possibilidade de compartilharmos conteúdos, indicarmos leituras, postarmos e indicarmos vídeos, links, etc. Isso é interessante porque tanto simplesmente podemos oferecer esses materiais aos alunos como podemos também redimensionar alguns problemas que porventura venham acometer algum discente no momento da aula. Melhor explicando: caso algum aluno não possa participar de uma aula por algum motivo, incluindo um desinteresse momentâneo, ele poderá posteriormente acessar o material e interagir com colegas e professores.

Como os demais, também ressalta que pode haver intercorrências pelas interferências das múltiplas variáveis. Assim se expressa:

Agora se você vai me perguntar 'quem aprende', 'a quem é oferecido', 'quem realmente está em vantagem', 'se está sendo acentuada desigualdades ainda dentro da própria escola pública,' Ai é outra questão! Porque a gente sabe que nessa forma, como já foi mencionado, onde nem todo mundo tem acesso à internet e muito menos a essas plataformas, ou dispositivos pra fazer uso dessas plataformas. Então a gente tem uma série de problemas aí. (Idem, p.140).

Enfatizando a aprendizagem de filosofia por meio remoto, a professora afirma ser viável "porque a filosofia é muito mais querer despertar o interesse do indivíduo para o diálogo, para a reflexão; é essa capacidade de refletir, de conceituar de forma crítica qualquer coisa ou problematizar qualquer coisa que esteja a nossa volta" (LUNA, 2021, p.140).

O professor Rubens também concorda que é possível o aprendizado no ensino remoto, mas vê com preocupação a baixa frequência que há nessa modalidade de ensino. "Considerando uma turma de quarenta e cinco alunos matriculados a gente vê no máximo, num dia bom, quinze, vinte alunos. Isso num dia muito bom. Então o alcance que a gente tem no ensino remoto ele é muito restrito, muito limitado", (Idem, p.140) expõe.

Um dos problemas que ele encontra para que haja aprendizagem em filosofia é a falta de leitura prévia por parte de um número considerável de aluno; problema que já existia antes da pandemia e que permanece nesse momento.

Sempre coloco para os alunos a importância da leitura para todos nós. A gente sabe que para compreender a filosofia de maneira eficaz requer realmente leitura, estudo, dedicação. Encontramos sempre a dificuldade de o aluno não ter feito previamente a leitura. Eles ficam basicamente naquilo que é proposto no momento da aula. Esse momento da preparação, essa leitura prévia, não acontecia no presencial e continua no remoto. Precisamos estar ali sempre exigindo deles esse aprofundamento (Idem, p.140)

O professor Artur também reconhece que há aprendizagem em filosofia na modalidade remota. No entanto, ao adotarmos um padrão de qualidade, afirma que diverge do ensino presencial. O ensino remoto tem limites e um deles diz respeito à condição de acesso à tecnologia; isso de fato traz uma grande dificuldade no processo de aprendizagem porque há casos de em uma sala de aula de até quarenta e cinco alunos matriculados

poucos comparecerem por falta de acesso. "Eu tenho sala de aula, por exemplo, em que apenas dois alunos conseguem entrar em uma aula assim e os demais entram de maneira sazonal; entram em uma semana, não entram na outra..." (Idem, p.141), relata. Outra dificuldade que destaca é em relação a todo um processo de adaptação metodológica que tanto nós como os discentes temos passado de forma abrupta, principalmente em se tratando do ensino médio público; estávamos ainda mais longe dessa seara tecnológica do que outras realidades educacionais.

Outra dificuldade que o professor Artur relata é a fragilidade da saúde emocional principalmente do estudante. Em suas letras:

Na escola em que eu trabalho está sendo assustador o número de estudantes que não está conseguindo entrar nas aulas nos últimos quinze dias porque a família está sendo acometida pela COVID-19. Há também casos de abalos da saúde a nível psíquico/mental, ansiedade e a dificuldade de adaptação por parte do aluno. Então eu diria que o ensino remoto gera aprendizagem, mas nós temos limites a serem superados. (LUNA, 2021, p.141)

Quanto à aprendizagem propriamente da filosofia pelo ensino remoto o professor Artur também concebe que é possível, não obstante, mais uma vez nos convida a reconhecermos algumas dificuldades que há nesse caso específico. Ressalta o fato de dispormos de uma formação em filosofia que de um modo geral sempre pressupôs o encontro presencial com o estudante. Agora preparamos aulas de certa forma isoladamente em nossas casas e para que ocorram em encontros que se dão nas condições que o MEET ou outra plataforma permitem. Isso traz um questionamento muito sério: "o que temos gerado enquanto aprendizagem era aquilo que a gente tinha em mente quando do acumulado do processo de formação enquanto saber filosófico? O nosso processo de aprendizagem está sendo de fato filosófico?" (Idem, p.141). Podemos perguntar também: precisamos revisitar essas questões que são cruciais: o que é o ensino de filosofia? O que é ensinar filosofia? Quando de fato ensinamos filosofia?

O professor Ricardo também concorda que o ensino remoto promove aprendizagem porque uma vez entendendo que o ensino é "o encontro entre professores e alunos que estabelecem uma relação entre eles a partir de um conteúdo. Um que se propõe a ensinar e outro que se propõe a aprender, nisso temos

todos os elementos necessários para que o processo aconteça" (Idem, p.141). Reconhece, então, que há condições formais, psicológicas e cognitivas para isso.

Contudo, entende que é uma forma de ensino aprendizagem que não se equipara em termos de qualidade ao ensino presencial, é deficitária, e por isso causa prejuízo. Faltam outras condições além das elencadas, como as socioeconômicas, o que, segundo o professor:

dificultam as condições de uma 'presença virtual' nessa interação. Alguns alunos não têm as condições materiais e são excluídos do processo. Isso aí é um problema e já foi pontuado várias vezes e é uma das questões em que a gente mais encontra dificuldades (LUNA, 2021, p.142).

Outro problema no ensino remoto que professor Ricardo salienta é o fato dessa modalidade de ensino exigir que o aluno se comprometa mais, haja vista não estar mais dispondo da presença física do professor que antes estava ali próximo, tirando suas dúvidas e instigando-o pelas peculiaridades benfazejas da presencialidade, conforme já destacamos. "Isso supõe dele primeiro que tenha um protagonismo que deve aparecer sobretudo na sua capacidade de disciplinar o tempo. Ele vai precisar administrar o tempo para se responsabilizar por grande parte do seu aprendizado. E isso é muito difícil!" (LUNA, 2021, p. 142), conclui. Tal dificuldade existe também por questões socioeconômicas, conforme nos atesta o professor em destaque:

A gente encontra mais de uma situação em que o aluno na hora que deveria estar em uma aula ele pode estar no horário de trabalho, por questões socioeconômicas. Ou ele vai buscar um trabalho nessa situação que a gente está vivendo aí, que é difícil, ou então a família passa necessidade. Então essa questão de exercer o protagonismo sobretudo de disciplinar o tempo, é um desafio e recai muito fortemente sobre o aluno. Tem alunos que conseguem administrar de forma razoável isso e mostram resultados que a gente considera, dentro desse processo, satisfatórios. (Idem, p.142)

Outra questão que considera fundamental para que o ensino não seja deficitário "é o aluno entender essa educação formal como um valor na vida dele. Entender a educação formal, essa escolar, como um valor importante na vida dele, isso, com certeza, contribui profundamente para uma aprendizagem de maior qualidade" (Idem, p.142-143).

Ainda conforme o professor Ricardo, essa é uma modalidade de ensino que de alguma forma se perpetuará, inclusive "os alunos mais novos já estão lidando melhor com isso que os de um pouco mais de idade, inclusive nós professores. Aprender de forma virtual, mesmo depois de nosso retorno às aulas presenciais, isso vai ser uma coisa que vai fazer parte da educação formal." (Idem, p.143). Acredita que historicamente iremos nos ajustar e assimilar essa realidade.

Quanto à possibilidade do ensino remoto de filosofia, primeiramente acentua que independentemente das questões que podemos priorizar no processo de ensino, como a história da filosofia, os temas, os problemas, etc., o procedimento didático-pedagógico depende muito de cada professor e daquilo que ele investe em seu trabalho. O professor Ricardo afirma também que buscamos elementos que são formais na filosofia e que aparecem independentemente desse procedimento de ensino que adotamos, a saber:

- Desenvolver no aluno a capacidade de problematizar, de conceituar e saber dizer o que é uma realidade ou buscar definir isso;
- Ter mais clareza conceitual para organizar melhor as ideias;
- Ser capaz de apresentar as razões de seus pontos de vista, de seus posicionamentos;
- Saber definir, conceituar e defender posições a partir de argumentos, com critérios mais lógicos, mais razoáveis, menos emotivos ou coisas do tipo. (LUNA, 2021, p.143)

Ainda nessa perspectiva, o professor diz que:

Problematizar, conceituar e argumentar é o sonho de todos nós como professores que os alunos aprendam e que assim rompam com a naturalização; que problematizem, que critiquem, que desconfiem da realidade, que façam perguntas pra eles mesmos ou para os outros acerca do entendimento que eles têm. (Idem, p.143)

Podemos, então, por meio do ensino remoto conseguir nos alunos a capacidade de problematizar, de conceituar e de argumentar? Para responder a esta pergunta, primeiramente o professor Ricardo destaca que a filosofia nasceu de um diálogo, como uma conversa. "A filosofia grega, socrática, ela tem muito forte a ideia do diálogo. E é possível você estabelecer um diálogo

também virtual. O chat tem contribuído muito pra isso" (Idem, p.144), afirma. Concorda com o professor Rubens nesse quesito e atesta também que às vezes não consegue responder a todas as questões lançadas de forma escrita. "Então se você considerar a filosofia como um diálogo que se estabelece entre sujeitos com o propósito de desenvolver a capacidade de problematizar, de conceituar e de argumentar, é possível sim seu ensino remoto." (Idem, p.144), conclui.

Contudo, o que pode complicar um pouco é o fato de que a filosofia "compreendida como diálogo supõe uma interação que seja produtiva na condução de uma problematização, de uma conceituação. No entanto, conceituar é um processo delicado, demorado e a interação virtual não possibilita tanto isso." (LUNA, 2021, p. 144), argumenta, mas continua considerando possível.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até que ponto o ensino remoto da Filosofia no nível médio de ensino pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica? Foi a questão que norteou a realização dessa pesquisa com os professores vinculados as CREDES 18, 19 e 20 do Estado do Ceará.

Conforme a análise dos depoimentos dos professores, podemos concluir que mediante as inúmeras dificuldades vivenciadas pelos professores e estudantes no ensino remoto, o processo de formação da consciência crítica pela filosofia não se deu conforme o esperado, considerando a perspectiva dos docentes da região do Cariri. No entanto, constatamos que essa modalidade de ensino traz consigo a possibilidade de aprendizagem e formação do senso crítico para nosso alunado. Assim, esperamos que as dificuldades de acesso aos recursos digitais e demais dificuldades que envolvem os aspectos geográficos e temporais sejam mitigados paulatinamente para o bom êxito de todo ensino que lança mão dos recursos tecnológicos.

Navegação, vídeo, som, blogs, redes sociais, jogos e simulações. Essas são algumas possibilidades usadas neste mundo de tecnologia pelo educador. Todavia, nada adianta ao ensino da filosofia, se não houver o insight transformador do ser. Os alunos podem utilizar e incorporar as tecnologias de informação e comunicação no seu cotidiano de aprendizagem, mas sem despertar nele uma consciência alargada e crítica de mundo, tudo

é em vão. E o educador-filósofo poderá ser o mediador para esse florescimento intelectual, emocional e espiritual.

O ensino remoto no Ensino Médio já acabou em nosso estado por meio do decreto nº 34.279, de 02 de outubro de 2021, mas, como já afirmamos, é esperado que a aprendizagem sobre a utilização dos recursos digitais em sala de aula, que obtivemos nesse período pandêmico, tangencie atividades educacionais mais promissoras daqui pra frente.

De princípio, consideramos que o uso dos meios tecnológicos na educação há muito tempo tem sido demandado pela sociedade e agora se mostra mais presente e valorizado. O ensino remoto, mesmo tendo sido implementado em caráter emergencial mediante a imposição do distanciamento social pela pandemia do

Coronavírus, tem nos legado muitos conhecimentos sobre os recursos digital-tecnológicos, de modo que no período pós-pandêmico poderemos pôr esses conhecimentos em prática para o aperfeiçoamento de nossas aulas, abrindo cada vez mais espaço para o ensino híbrido. Todavia, fica claro também que devemos nos esquivar das pressões e euforias mercadológicas e do discurso inflamado pela técnica desqualificada, uma vez que acabam por distorcer o real significado e os fins educativos a que se propõe os educadores-filósofos ao ensino da filosofia nas escolas da Região do Cariri.

Conforme pudemos constatar nas falas dos professores, há a preocupação de que o ensino de Filosofia, seja de caráter remoto ou presencial, precisa ter como objetivo a formação integral de pessoas conscientes e críticas, capazes de refletir e intervir na realidade em que estão inseridas contribuindo para o bem da coletividade.

## 6. REFERÊNCIAS

---

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M.C.S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUNA, E. R. **Ensino remoto de filosofia e consciência crítica: uma abordagem a partir da experiência de docentes do ensino médio de escolas públicas do Cariri**. Dissertação de mestrado. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Regional do Cariri, 2021.

MIRANDA, R.V.; MORET, A. S.; DA SILVA, J. C.; SIMÃO, B.P. **Ensino Híbrido: Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos**. EaD em Foco, V10, e913, 2020.

SANTOS, Boaventura S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUSA, A. C. B. PINTO, A. S. M. FIALHO, L. M. F. A história da educação do Ceará em tempos de pandemia e o ensino remoto: memórias, conjuntura social e resignificação do trabalho docente (2020-2021). **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 22, n. 37, p. 01-120, jan./jun. 2021.



## EDUCAÇÃO E LIBERDADE: o conhecimento filosófico em sala de aula

---

Juciana Alves Pinheiro<sup>1</sup>

### *Education and freedom: philosophical knowledge in the classroom*

#### **Resumo:**

Com base nos altos e baixos do ensino de Filosofia, aliado ao desinteresse dos alunos pelo aprendizado filosófico, e ao ensino de Filosofia realizado por professores formados em outras áreas que não a Filosofia, este trabalho visa demonstrar o enfraquecimento da reflexão e da criação em sala de aula e apontar o problema da criação de habilidades filosóficas. Escrito com base em pesquisas bibliográficas e relatos empíricos, este artigo aborda questões que dificultam o processo de aprendizagem e o despertar do conhecimento filosófico no contexto do Ensino Médio. Por fim, o referido trabalho aponta para o enfraquecimento da didática em sala de aula além da coerção de alunos, impossibilitando sua liberdade, o que prejudica a aprendizagem e o interesse dos alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Filosofia. Didática.

#### **Abstract:**

*Based on the ups and downs of the teaching of philosophy, in addition to the aloofness of the students in regard to philosophical learning, plus the fact that the teaching of philosophy has been conducted by teachers graduated in areas other than philosophy, this work aims to demonstrate the impairment of reflection and creation in the classroom and to point out the problem of creating philosophical skills. Written based on bibliographical research and empirical reports, this paper addresses issues that hinder the learning process and the awakening of philosophical knowledge in the context of high school. Lastly, the referred work points to the weakening of didactics in the classroom in addition to the coercion of the students, which precludes their freedom and harms their learning and interest.*

**Keywords:** Learning. Freedom. Philosophy. Didactics.

1. Graduanda do curso de Filosofia Licenciatura da Universidade Federal do Cariri (UFCA).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7047-7571>

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma reflexão sobre o ensino de filosofia no Brasil, tendo como ponto inicial a chegada do positivismo e do romantismo além das modificações nas leis que retiravam a obrigatoriedade do ensino de filosofia, como ocorreu em 1961 com a lei n. 4.024/61 que estabelecia a obrigatoriedade apenas as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Além disso, busca enfatizar o papel da filosofia na criação de conceitos filosóficos, Para Deleuze e Guattari (2010) a função da filosofia é criar conceitos sempre novos.

Ao tratar do ensino de filosofia e de sua função primeira, ou seja, a criação de conceitos, buscasse entender de que forma podemos ir além de um ensino de filosofia unilateral e exercitar a reflexão em sala de aula, buscando proporcionar aos alunos uma experiência libertadora.

É certo que o início da Filosofia no Brasil é marcado pela chegada dos jesuitas, que através da religião cristã educaram e catequizaram os índios. Pensar que a Filosofia primeiro se propagou pelo abuso às crenças e culturas indígenas dos povos que habitavam o nosso país é desanimador.

Ao ensinar-lhes sobre as doutrinas, também lhes foi ensinado a ler e escrever, foi a isso que se deteve o início da educação no Brasil. Apenas vários anos à frente, em razão da expulsão dos jesuitas e com as ideias oriundas da França foi realizada uma reforma completa nas universidades.

Tendo em vista que os professores universitários eram escolhidos pelo Marquês de Pombal e que a educação da época era apenas oferecida à elite, é importante salientar que a reforma das universidades, além das contribuições dos franciscanos, foram as causas do ensino de Filosofia vir a se difundir pelo Brasil, mesmo que ainda de maneira arbitrária, o que impedia a livre expressão e mantinha como algo distante a criação de conceitos tão falada por Deleuze em seu livro "O que é Filosofia?".

Apenas após a chegada dos ideais Positivistas de liberdade individual e responsabilidade moral, a liberdade e a autonomia puderam ser empregadas. Além disso, o Romantismo trouxe consigo a possibilidade para os artistas de falarem sobre vários temas e exercerem a

liberdade de expressão. Estes ideais também percorreram o Brasil, sendo de grande importância e tornando possível um ensino pautado na liberdade.

Em "Filosofia no Ensino Médio: uma leitura com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Wanderley José Deina propõe pensar a ensino de Filosofia por meio da Teoria Crítica, delineando os diversos sentidos de uma tal proposta. Mas pensar o ensino de Filosofia do ponto de vista da Teoria Crítica significaria, sobretudo, pensá-lo criticamente: a crítica debruça-se sobre si mesma, procurando conhecer, por intermédio da reflexão, as reais possibilidades para o filosofar em sala de aula. [...] o autor aponta sugestões práticas para o ensino de Filosofia, compreendendo essa disciplina como educação para a contradição e a resistência à Indústria Cultural, tendo como perspectiva a ideia de que o projeto de uma humanidade emancipada.. (CEPPAS, 2009).

Quando se fala sobre um ensino de Filosofia pautado na liberdade, é preciso pensar sobre as possibilidades de filosofar em sala de aula. no trecho acima Cepas trata sobre a importância do pensar crítico para que seja possível uma educação que tenha como objetivo uma humanidade emancipada.

Neste sentido, o filosofar em sala de aula deve ser orientado por meio da reflexão e é inegável o papel fundamental do professor na retomada do poder libertador. Na atualidade, se exige do professor muito mais que repassar conteúdos, não cabe mais aquelas funções antiquadas destinadas aos professores de moldar o estudante e formá-lo apenas para o mundo e/ou mundo do trabalho. Via-se muito mais impotência em fazê-lo ter um pensamento autônomo para que possa percorrer seus passos e seguir suas próprias linhas de pensamento.

Galo em seus estudos parece acreditar ser possível filosofar em sala de aula, o mesmo sugere que o professor realize uma "oficina de conceitos" onde segundo ele seria possível ensinar tudo a todos.

No entanto, ainda há professores que reforçam ideologias arbitrárias e estimulam a rivalidade principalmente onde acredita-se estar em um patamar maior ou em um nível de classe social elevado como nas escolas particulares, por exemplo.

Para Chauí (2016, p. 276):

A maioria dos professores do Ensino Fundamental e Médio pertence aos estratos inferiores da classe média urbana e, portanto, a maioria adere ao ideário dessa classe, em que a educação é transmissão de informação e adestramento para a conquista do diploma, de maneira que a prática pedagógica visa a reforçar e não a criticar a ideologia dominante, que é tomada como a verdade das coisas. Nessa perspectiva, a competição individual, o vencer a qualquer custo, a recusa do companheirismo e da solidariedade é vista como natural (e, no caso da maioria das escolas privadas, é estimulada), e a sociedade tal como é, é tida como deve ser.

Neste trecho, ao descrever sua trajetória, Chaui destaca a insistência de alguns educadores em adestrar os alunos a não criticar as ideologias tidas como verdades na sociedade, além de incentivar a rivalidade entre os mesmos. Tal ambiente mina a reflexão em sala de aula, e conseqüentemente aponta o problema da criação de habilidades filosóficas.

A Filosofia constitui o complemento necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senti de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de uma ou de outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos problemas decisivos, que surgem no plano das indagações metafísicas. (CARTOLANO, 1985, p. 65)

É importante, então, resgatar esse viés libertador da educação através da Filosofia em sala de aula, pois hoje vem sendo deixado de lado, pelo currículo, pelo tempo de sala de aula, pelo despreparo e falta de autonomia do professor, além do despreparo daqueles que não possuem formação na área em que atuam. Também na coerção dos alunos seja pela sociedade, pais ou escola e finalmente, pelo desinteresse dos alunos, que é o resultado de todos esses problemas citados.

## 2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação no Brasil teve início a partir da colonização pelos jesuítas que através do ensino religioso, ensinaram aos indígenas a leitura e escrita. É triste pensar que este processo educacional tenha como via a opressão da cultura e religiosidade dos nativos que aqui viviam. Com a vinda de Dom João VI para o Brasil foram criados

alguns cursos profissionalizantes, além do Ensino Secundário. Desta forma, embora o Brasil ainda fosse colônia, já haviam acontecido algumas conferências filosóficas, mesmo que a prática filosófica permanecesse de maneira arbitrária.

Entre as correntes filosóficas em ascensão, nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1870, o Positivismo foi a que mais repercussão teve no seio do pensamento Brasileiro e na educação que aqui se ministrava. A razão fundamental desse fato radica-se na preexistente tradição científica que se iniciou com as reformas pombalinas, à luz das quais se estruturou todo o sistema de ensino superior, em bases que privilegiavam a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional. (MAZAI, 2001).

Apenas após a chegada dos ideais do Positivismo, a educação brasileira e a Filosofia tiveram um grande avanço, do ponto de vista filosófico da época que se utilizou do Romantismo como instrumento para a criticidade e expressão.

Desde seu início, a Filosofia nunca esteve em um local confortável ou minimamente estável, sempre sofrendo com as mudanças sociais e políticas de cada época. Desta forma, sempre é a primeira a ser colocada em pauta quando se fala em reforma da educação, tendo saído e entrado várias vezes do currículo como obrigatória ou facultativa.

Em 1915, por exemplo, a Filosofia foi colocada como ponto facultativo na reforma educacional da época, ressurgindo mesmo que de maneira instável para o currículo da época e apenas em 1942 se estabeleceu o Ensino Secundário, onde a Filosofia incluída no colegial clássico, tendo sido retirada das disciplinas obrigatórias em 1961 com a lei n.4.024/61 e banida após o golpe militar de 1964, no qual a Filosofia era usada como camuflagem para a alienação. Apenas após a LDB de 1996, e conseqüentemente os Parâmetros Curriculares, a Filosofia pôde finalmente ocupar seu papel no currículo do Ensino Médio.

Atualmente, a Filosofia mais uma vez sofre com as reformas educacionais, como a nova reforma do Ensino Médio que dividiu novamente as áreas. A Filosofia foi novamente diluída, onde restaram apenas sua parte epistemológica, ética e política de maneira ainda genérica. Além da impressão de liberdade, esta reforma preenche a carga horária dos alunos com outras disciplinas, não restando tempo para que os mesmos

venham a optar pela formação humanística e o deixa totalmente responsável por isso.

Desde o momento em que o aluno ingressa na escola e se inicia seu processo de aprendizagem, aprendem a compartilhar esse ambiente com os colegas e professores, através da afetividade que eles criam com os participantes da escola, passam a se sentir mais acolhidos e seguros o que possibilita uma adequação ao ambiente escolar e de ensino.

Ao longo do tempo e evolução da idade do aluno, o mesmo desenvolve uma certa autonomia em relação a si mesmo e aos seus estudos. Ainda que o processo de desenvolvimento de cada um seja único, podemos afirmar que a escola tem um papel muito importante ao inseri-lo na sociedade.

Em relação a essa autonomia que a maioria adquire, podemos imaginar um trabalho sugerido em sala de aula em que o aluno, juntamente com seus colegas, são responsáveis por sua aprendizagem. Em certos momentos ainda paira uma insegurança em relação à responsabilidade que lhes é atribuída e ao julgamento que pode ou não receber.

Desta forma, esse mesmo aluno terá que, sozinho, mais à frente; escolher o rumo de sua educação e conseqüentemente de sua vida, mesmo que ainda se encontre no início de sua jornada. Esta decisão estará também cercada pela insegurança e a carga que o aluno carrega como desigualdade social e muitas vezes opções de escolhas mínimas.

Segundo a pedagogia moderna de Comênio (2001, p135) "deve-se ensinar os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam". Trazendo isso para o debate sobre o ensino da Filosofia, deve-se ensinar os fundamentos, razões e objetivos dos filósofos ao escreverem suas obras e ainda sobre seus pensamentos e teses. À partir do conhecimento de tais coisas, o aluno poderá refletir, criticar e/ou concordar, e assim estabelecer uma confiança em si mesmo e em seu próprio pensamento e posição, compartilhando com seus colegas e professor.

Vê-se ao mesmo tempo quão difícil é encontrar uma relação direta entre uma Filosofia e um ambiente econômico, social e político; é preciso, diziamos, reencontrar essa situação na própria obra, mas é típico

da obra filosófica a transposição de todos esses problemas muito singulares, vividos pelo filósofo, numa questão universal. Chega-se a dizer que a obra filosófica dissimula sua situação social e política. [...] Ela dissimula por ultrapassar, por transcender. Por conseqüência, é sempre de maneira indireta que se pode estabelecer a relação que vincula uma obra filosófica à sua época, de vez que essa relação só pode ser procurada na própria obra, e que a obra mais perfeita é a que mais dissimula. (RICOEUR, 1968, p75)

Nesse sentido, mesmo sendo importante para os alunos se situarem na história e na história da Filosofia, assim como o contexto histórico em que a obra foi escrita, ela se dissocia um pouco do conteúdo, visto que seu conteúdo vai além do período no qual o filósofo vive.

Segundo Paula Oliveira "Os produtos da indústria cultural que consumimos fora da escola - mas, infelizmente, também dentro dela - nos dão a impressão de que estamos diante de escolhas livres e espontâneas." (2009 apud ADORNO, 2000, P. 46-47).

Está é a impressão que a nova reforma passa, a ideia de que temos liberdade para escolher, quando na verdade não temos escolha. Nos sentimos satisfeitos pelo mínimo sinal de que o nosso desejo foi atendido, mas, na verdade fomos colocados contra a parede e obrigados a escolher entre as alternativas que nos foram dadas. Isso é o que vivemos em todos os âmbitos da indústria cultural, isso é o que os alunos vão viver também dentro da escola.

Esta imposição disfarçada de autonomia nos é apresentada como a sensação de que as nossas necessidades estão sendo supridas, quando essas necessidades nem são nossas. Pelo contrário: estão sendo impostas de fora para dentro, reduzindo assim os ideais dos alunos e professores de acordo com padrões estabelecidos pela sociedade.

O aluno então, se torna mais ainda um sujeito passivo de seu próprio eu e de sua própria formação, embora acredite que sim, o mesmo não possui nenhum papel além daquele que "precisa ser educado", para a vida que ele pensa ter escolhido. Desta forma, o papel do professor é o de educar, adestrar e domesticar, reduzindo então suas potencialidades, habilidades e possibilidades de criação de conceitos.

Criticar é somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio. Mas aqueles que criticam sem criar,

aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhe forças para retornar à vida, eles são a chaga da Filosofia. (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p.37)

Deleuze via na crítica uma possibilidade de criação, a maneira de separar e renovar um conceito que se encontrou algum problema. Este diálogo é tão importante na Filosofia quanto em sala de aula, o aluno precisa encontrar seus próprios problemas e através de suas críticas chegar a um conhecimento profundo que o torne capaz de criar conceitos e determinar suas possibilidades.

Segundo Deleuze e Guattari (2010) o conceito é o puro conhecimento de si através do puro acontecimento, desta forma seria impossível confundi-lo. Este é o papel da Filosofia: despertar algo novo e atuar como criadora.

O idiota é o pensador privado por oposição ao professor público (o escolástico): o professor não cessa de remeter a conceitos ensinados (o homem-animal racional), enquanto o pensador privado forma o conceito com forças inatas que cada um possui de direito por sua conta (eu penso). Eis um tipo muito estranho de personagem, aquele que quer pensar e que pensa por si mesmo, pela "luz natural". O idiota é um personagem conceitual. (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p. 75-76)

A partir do trecho citado acima, onde Deleuze apresenta o idiota como personagem conceitual, podemos perceber que o mesmo associa os professores escolásticos a meros reprodutores de um conhecimento previamente acabado e aprendidos. Neste sentido, se pode imaginar o professor escolástico como "ser" não pensante, logo um professor que não pensa suas próprias ideias ou critica aquilo que lhe foi repassado, reproduzindo e levando a diante, não será capaz de despertar em seus alunos o ideal do "Idiota" Cartesiano apresentado por Deleuze e Guattari.

É evidente que o papel do professor de Filosofia vai além de apresentar a história da Filosofia para os alunos, mesmo que isso seja de suma importância. Sua tarefa primordial é incentivar os alunos a pensarem por si mesmo sendo sujeitos do seu próprio conhecimento, resta então, a eles refletir sobre a maneira de fazê-lo.

[...] o professor toma o aluno tal qual o encontra, e começa logo a torneá-lo, a batê-lo, a cardá-lo, a tecê-lo, a modelá-lo a seu modo, pretendendo que ele se torne imediatamente uma beleza, uma joia; e, se o não

consegue logo (e como seria possível consegui-lo?), enche-se de ira, indigna-se, enfurece-se. E havemos de admirar-nos que haja quem critique e fuja de semelhante método de educação? Devemos antes admirar-nos que haja ainda quem se entregue a tais educadores (COMÊNIO, p.103).

Há aqueles que ainda acreditam que este é o papel do professor, "lapidar um aluno é trabalho difícil", alguns dirão. Entretanto, para Comênio em sua didática moderna, ao invés de admirar esses que o fazem deveríamos nos admirar de tal forma a se espantar por haver quem acredite que isso é educar. A sala de aula deve proporcionar um ambiente de experiências de aprendizado e criação de conhecimento e não acabar com todas essas possibilidades.

É importante salientar que tal tarefa se torna bem mais difícil em um ambiente de sala de aula no qual o professor condutor desta experiência não seja formado e qualificado para tal tarefa ou não a pratique.

Formular uma Filosofia da educação que se baseie especificamente nessas operações é instaurar uma Filosofia da educação que ainda se fundamente na identidade, semelhança, oposição e analogia, isto é, que ainda resgate uma certa transcendência e representação. A Filosofia, como já nos mostrou a desconstrução francesa contemporânea, não pode mais ser vista como transcendente e representativa, ou então cairá em problemas que já foram superados ou que compete a outras disciplinas resolver. Desta maneira, não basta apenas operar filosoficamente para se empreender uma Filosofia da educação, é necessário que esta operação não regresse às três operações já superadas pela própria Filosofia. (FAVRETO, 2013, p. 23)

É evidente que há um déficit com relação ao ensino e aprendizagem em um comparativo entre professores formados em Filosofia e professores formados em outras áreas e isso não se refere ao conteúdo apresentado, mas no que diz respeito à função que a Filosofia deve desempenhar, além de cumprir seu conteúdo programático.

Se admitíssemos que, a partir da grade curricular do Ensino Médio, qualquer um seria capaz de ensinar Filosofia, estaríamos admitindo que reproduzir conteúdos seria ensinar Filosofia e isso não vai ao encontro com que este campo do conhecimento requer. Aqueles que não são filósofos tratam a Filosofia como uma Sociologia do Conhecimento.

Para Ricoeur (1968, p. 49):

[...] a história externa só vê em uma Filosofia um fato cultural, um conjunto de representações suscetíveis de serem explicadas pela sociologia, pela psicologia, e até pela psicanálise ou a economia. Sob este ponto de vista, uma Filosofia não é senão um efeito social ou psicológico entre outros; defende-se em benefício do contexto histórico o vínculo da Filosofia ao filósofo. A Filosofia não é senão um sintoma. [...] falta-lhe, entretanto, o coração da intenção filosófica; a história da Filosofia, vista por um não-filósofo, passa a ser uma história das ideias, uma sociologia do conhecimento.

Logo estaríamos admitindo também que o diploma em qualquer área da educação seria meramente decorativo, visto que o professor só precisaria "decorar" e repassar para o aluno aquilo que está escrito no livro didático e consequentemente cobrar isso deles nas avaliações. No entanto, é importante salientar o papel dos professores, que mesmo não tendo a formação necessária, principalmente em cidades pequenas, onde não há profissionais suficientes para atender a demanda se dispõem a contribuir para o acesso dos estudantes à Filosofia.

Para Adorno e Becker a educação acima de tudo deve fortalecer a resistência em detrimento da adaptação. Porém, a educação brasileira está caminhando de maneira oposta a isso, de maneira a dar importância apenas ao final da formação, utilizando cada série como degraus a serem escalados e não como fases de preparação. Assim, se pensa a educação como etapas, desconsiderando a aprendizagem e focando apenas no fim. (OLIVEIRA, 2009).

O aluno encontra-se no meio de uma luta de interesses, já que o Estado quer cada vez mais profissionalizar os alunos para fazê-los trabalhadores. A família e a escola cobram notas, desencorajando o estudante a ter qualquer tipo de relação construída em torno da aprendizagem, esta relação que seria e é tão importante para tornar tudo mais interessante ao cérebro do estudante, além de vir a aumentar ou diminuir a suas potencialidades.

Assim sendo, se desejamos um ensino de Filosofia "filosófico", precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos. Desse modo, minha proposta é a de que se organize a aula de Filosofia com uma espécie de "oficina de conceitos", na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da Filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos (GALO, 2012).

Embora o conteúdo de Filosofia seja em si mesmo denso e complexo, o que dificulta as possibilidades de didática, ainda é possível realizá-la de tal forma a transformar a sala de aula em um laboratório filosófico, seja com associações dos conteúdos com a vida cotidiana do aluno ou por meio de exemplos ilustrativos.

Também é possível utilizar diversos métodos digitais em sala de aula, a saber: memes, gravuras, filme, música, entre outros. Há uma infinidade de possibilidades que podem vir resgatar o interesse do estudante, levando-o a filosofar e, consequentemente, retomando ou desenvolvendo um interesse pela Filosofia.

[...] uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas, as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs. (Comênio, 2001, p. 155)

O tempo de sala de aula dos professores de Filosofia, no entanto, dificulta a realização dessa oficina dita por Comênio em sua pedagogia moderna. Em apenas 50 minutos por semana o professor deve cumprir o que há na grade curricular e ainda assim inspirar seus alunos de tal forma a fazê-los mergulhar nos conhecimentos apresentados, o que é, no mínimo, desafiador.

O professor deve se reinventar a cada aula e tentar minimamente acender a chama do conhecimento no coração de seus alunos, fazê-los pensar nisso até após o fim da aula e na próxima voltar com muitas indagações resolvidas e algumas a serem resolvidas. Essa é a dinâmica que o professor tanto almeja, mas que para o professor de Filosofia se torna desafiador.

Mesmo que o professor se dedique ao máximo, é extremamente difícil que o mesmo consiga. Assim como diz Comênio "Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos" (2001, p. 155) pois em uma sala de aula há diferentes alunos, e por isso cada um com sua individualidade reage de uma forma diferente ao conteúdo ou método apresentado. Ademais, nem sempre todos estarão realmente interessados ou focados na aula, isso dificulta que todos sigam no mesmo ritmo.

Além disso, com o problema de tempo de sala de aula que os professores de Filosofia enfrentam, resgatar um aluno enquanto segura a atenção dos outros se torna cada vez mais difícil. A tarefa de ensinar tudo a todos é no mínimo difícil de acontecer.

Embora alguns pensem que a Filosofia se separa da didática, isso não é possível. Desde seu início, a Filosofia buscou entender e ser entendida gerando conhecimentos e ensinamentos, e foi nesse ambiente de ensinamento e aprendizado que surgiram vários filósofos. Sócrates por exemplo nada escreveu, tudo que sabemos sobre ele e seus pensamentos, sabemos através de seus discípulos, seus alunos, entre eles Platão, Aristófanes e Xenofonte.

A didática sempre esteve presente na Filosofia, ela e a Filosofia não se separam, esta relação de aluno e professor é a raiz da Filosofia, pois, aquele que ama Filosofia, também ama falar de Filosofia e escutar Filosofia.

Em sala de aula o professor tem um papel importante para este propósito, visto que ele será o condutor das atividades e também o agente motivador. A relação entre o aluno e o professor deve de certa forma manter-se envolta na afetividade, pois, só assim será possível construir uma educação filosófica e libertadora.

Ensinar Filosofia é um desafio, pois a todo momento se colocam em xeque o seu papel e sua importância. Este desafio envolve diversos problemas, por isso é necessária uma reeducação dos professores que apenas ministram aulas focados apenas em ensinar sobre a história da Filosofia e renovar as formas de ensino.

Manter a Filosofia cada vez mais viva, buscando sempre trazer a reflexão para o cotidiano e assim construindo uma nova forma de ensinar Filosofia e de ser cidadão, esse é o dever do professor tornar o aluno o "eu" do seu próprio conhecimento.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se então que, embora alguns não vejam na Filosofia seu caráter didático e transformador; a mesma possui ambas as características. Está além das escolas e salas de aula, trazendo consigo o incentivo de pensar de forma crítica e filosófica novamente no dia a dia dos

alunos.

Embora a Filosofia tenha passado por muitas dificuldades ao longo da História, a mesma vem superando de maneira vitoriosa todos os obstáculos. A partir da Filosofia e seu ensino pode-se pensar em uma educação libertadora, isso deve-se a sua grande importância para o ensino assim como para as diversas linhas de pensamento e conhecimentos existentes hoje; sendo ela a única capaz de promover a verdadeira criação de conceitos filosóficos.

Sendo assim, desde o início de seu ensino viu-se os pensamentos filosóficos como a ferramenta para se alcançar a libertação em todos os âmbitos da sociedade, por não aceitar nada antes de pensar e questionar, fazendo-a também um grande instrumento social, pois segundo Cartolano (1985, p.50):

[...] as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da igreja modernizada que aderiu antusiasticamente à República.

A sociedade continua capitalista e focada no trabalho e trazendo isso para as escolas, onde o poder do capital divide cada vez mais as classes sociais e estreita suas relações e as práticas educacionais, encontrando-se cercadas por tal estrutura.

Cabe assim aos professores, a luta pelo ensino de Filosofia pautado na libertação, pois seu papel como docente estabelece em si atribuições sociais e políticas, devendo assim contribuir para a evolução da educação por meio de um ensino de Filosofia realmente "filosófico", despertando no aluno a percepção de mudança proporcionada pela Filosofia e, a partir daí, chamá-los a lutar pela Filosofia e sua permanência no currículo.

A partir dos obstáculos encontrados em sala de aula e das reflexões aqui expostas, acredita-se que seja possível pensar em um ensino de filosofia voltado para a criação de habilidades e saberes filosóficos, possibilitando assim uma aprendizagem libertadora.

## 6. REFERÊNCIAS

---

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Deretizes do ensamento filosófico**. São paulo, ed. Pedagógica e universitária Ltda.

CHAUÍ, Marilena. Percursos de Marilena Chauí: Filosofia, política e educação. Entrevista concedida a Homero Silveira Santiago, Paulo Henrique Fernandes Silveira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.42 no.1, jan./mar. 2016.

CHAVES, J. C. (2010). O conceito de liberdade na dialética negativa de Theodor Adorno. **Psicologia & Sociedade**, 22(3), 438-444.

COMÊNIO, J. A. (2001). **Didactica magna**. (Joaquim Ferreira Gomes, introdução, tradução e notas). Fundação Calouste Gulbenkian

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

FAVRETO, E. K. . O FILÓSOFO EDUCADOR E A FILOSOFIA CRIADORA : UMA ANÁLISE DA "PEDAGOGIA DO CONCEITO" DE DELEUZE E GUATTARI. **Polymatheia - Revista de Filosofia**. [S. l.], v. 6, n. 9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/6464>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CEPPAS, Felipe. **Filosofia e Expressão. Ensino de Filosofia: formação e emancipação**. Campinas-SP: Alínea, 2009. cap. 3, p. 11.

GALO, Sílvio. **Metodologia do ensino da Filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. Campinas/SP: Papyrus, 2012. GONTIJO.

LINDBERG, Christian. Coluna anpof: Boletim especial Anpof. O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer?, [s. l.], 17 ago. 2022. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/en/38-coluna-anpof/2052-o-ensino-de-Filosofia-a-reforma-educacional>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MAZAI, Norberto et al. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia: Série: Ciências Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 2, ed. 1, p. 1-13, 6 fev. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487>. Acesso em: 9 ago. 2022.

OLIVEIRA, Paula. Filosofia e Expressão. In: CEPPAS, Felipe; OLIVEIRA, Paula; SÁRDI, Sérgio (org.). **Ensino de Filosofia: formação e emancipação**. Campinas-SP: Alínea, 2009. cap. 3, p. 43-51.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Tradução de F. A. Ribeiro. 1a ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968, p. 75.



# O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa<sup>1</sup>

## *Dialogue as a philosophical methodology for teaching philosophy*

### **Resumo:**

Objetivando verificar o desenvolvimento de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia, a ideia de ensino e aprendizagem através de uma metodologia dialógica é destacada como presente desde a antiguidade. Sócrates, que nada escreveu, pautou sua vida na prática dialógica e é retomado nesse artigo como grande referencial, pois sua filosofia é o reconhecimento da atitude dialógica como um movimento inovador e contra hegemônico, na medida em que viabiliza um espaço para construção de conhecimento ao invés de impor concepções pré-estabelecidas. Ao propor a investigação crítica do papel do diálogo como metodologia filosófica para o ensino de filosofia, buscamos exatamente as bases e conceitos de diálogo que a própria filosofia consolidou, mostrando-se, portanto, uma ferramenta segura de conhecimento em conexão com as demandas sociais. De acordo com isso, entendemos que ele, ao ser desenvolvido objetivamente como ferramenta, pode compor uma metodologia de ensino de filosofia específica para educação básica, resultando na viabilização de um produto educacional que transforma a prática do ensino de filosofia e a relação desse ensino com os alunos. A proposta de um ensino dialógico encontra seu lugar na prática ao desenvolvermos com os alunos, na escola, atividades dinâmicas e interativas na perspectiva crítico-reflexiva que suscite o diálogo e, assim, produzir uma proposta metodológica que vem passando tanto por pesquisa teórica aprofundada quanto por experimentação em sala de aula. Desenvolver a análise segundo esses termos não é só inovador, quanto também é necessário para munir os professores de filosofia com metodologias embebidas em conceitos filosóficos.

**Palavras-chave:** Diálogo. Metodologia. Ensino. Filosofia.

### **Abstract:**

*Aiming to verify the development of a dialogic philosophical methodology for teaching philosophy, the idea of teaching and learning through a dialogic methodology is highlighted as present since antiquity. Socrates, who wrote nothing, based his life on dialogic practice, and is taken up in this article as a great reference, because his philosophy is the recognition of the dialogic attitude as an innovative and counter-hegemonic movement, insofar as it enables a space for the construction of knowledge, instead of imposing pre-established concepts. By proposing a critical investigation of the role of dialogue as a philosophical methodology for teaching philosophy, we seek exactly the bases and concepts of dialogue that philosophy itself has consolidated, thus proving to be a safe tool of knowledge in connection with social demands. Accordingly, we understand that, by being objectively developed as a tool, it can compose a specific philosophy teaching methodology for basic education, resulting in the feasibility of an educational product that transforms the practice of teaching philosophy and the relationship of this teaching with the students. The proposal of a dialogical teaching finds its place in practice when we develop dynamic and interactive activities with students at school in a critical reflective perspective that encourages dialogue, and thus produce a methodological proposal that has been undergoing both in-depth theoretical research and classroom experimentation. of class. Developing analysis in these terms is not only innovative, it is also necessary to provide philosophy teachers with methodologies embedded in philosophical concepts.*

**Keywords:** Dialogue. Methodology. Teaching. Philosophy.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional) - PROF-FILO/UFC. Professora de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará - SEDUC-CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0568-067X>

## 1. INTRODUÇÃO

A ideia de ensino e aprendizagem através de uma metodologia dialógica faz-se presente desde a antiguidade. Seja na filosofia ou em outras áreas de conhecimento, o diálogo e a conversa instigante entre interlocutores veio se consolidando como ferramenta importante para o desenvolvimento de argumentos lógicos e refinamento do uso da razão. Sócrates, que nada escreveu, pautou sua vida na prática dialógica, e é retomado nesse artigo como grande referencial, pois sua filosofia é o reconhecimento da atitude dialógica como um movimento inovador e sobretudo contra hegemônico, na medida em que viabiliza um espaço para construção de conhecimento ao invés de impor conceitos e concepções pré-estabelecidos.

O professor, ao aplicar uma metodologia do diálogo, poderá conceber o aluno como aquele que produz o próprio conhecimento através do colóquio com o outro, tal como Sócrates o fazia, e o estudante poderá assim consolidar seu saber de forma efetiva e autêntica cognitivamente. Tal processo promove uma aprendizagem para a vida, uma prática que só acontece no convite à abertura para o outro, um aprendizado que pode ultrapassar a sala de aula à medida em que o estudante consolida o diálogo como uma forma de conviver com a diversidade.

A pedagogia interativa na qual pensamos é fundada na influência mútua que resiste como uma via de mão dupla, onde há verbalização, escuta, entendimento, réplicas e tréplicas entre os próprios alunos e entre estes e o professor, que procura exatamente renunciar a uma postura sapiencial daquele docente que domina o conhecimento e o espaço de poder. O que a dialógica busca é um professor como o facilitador e mediador das discussões e debates que podem acontecer na presença dos estudantes, um educador que escuta, acolhe e orienta a fala dos alunos, tornando possível, o espaço da sala de aula, um ambiente seguro de discussão, em que os estudantes são encorajados a expor o que pensam e, assim, o professor pode conduzir a discussão para desenvolver os temas estudados, de modo a impactar a vida deles de modo significativo.

Reconhecemos que os esforços para conseguir implementar uma educação transformadora e o ensino de filosofia ao longo dos últimos anos são inúmeros, como apresentaremos ao longo desse texto, mas sofrem diretamente o impacto de um ensino de Filosofia no

Brasil, que foi influenciado pelos acontecimentos que marcaram a história do país e determinaram os rumos a serem seguidos pela educação, através de normativas como a Lei nº 4.024 de 1961, a partir da qual o ensino da Filosofia deixou de ser obrigatório no Ensino Médio. Posteriormente, no apogeu da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o ensino de Filosofia foi excluído do currículo, através da Lei nº 5.692 de 1971. Este fato marcou de modo negativo o desenvolvimento da Filosofia como disciplina, devido ao intervalo instaurado na sua prática, configurando um entrave na sua efetivação na educação básica. O ensino de Filosofia passou por muitas mudanças, sendo previsto como disciplina obrigatória do ensino médio somente a partir do ano de 2008, através da Lei nº 11.684/08. O resultado desse percurso é notório até hoje.

O resultado de todo esse processo histórico é que entre nós se desenvolveu muito pouco o campo de estudo e pesquisa em torno de uma didática da filosofia. À diferença de países como França, Itália, Portugal, Uruguai e Argentina, por exemplo, no Brasil temos pouquíssimas pesquisas, produção quase nula e nenhuma tradição nesse campo. A formação do professor de filosofia, quando se dá, acontece por esforço e mérito de professores universitários de disciplinas como "metodologia do ensino de filosofia" e/ou "prática de ensino em filosofia/estágio supervisionado", isolados nas instituições em que atuam. Ou então acabam ficando a cargo do próprio licenciando, que, quando se vê em sala de aula, age intuitivamente, tendendo a buscar como modelos a serem imitados e modelos a serem recusados seus próprios professores, sua própria experiência de ensino universitário. O problema é que o ensino da filosofia na educação média tem suas especificidades e não pode ser simplesmente a transposição do ensino universitário simplificado e/ou diminuído. (GALLO, 2009, sem página.)

Tal contexto apresentado de forma breve, junto de muitos anos de experiência enquanto docente de filosofia na rede básica, fez perceber recorrentes problemas na educação, em muitos casos temos um ensino de filosofia conservador, bancário, tradicional, que não leva em consideração as perspectivas e saberes trazidos pelos alunos. Além disso, casos de educadores que não compreendem a situação estrutural e simbólica dos estudantes e sua própria condição de opressão dentro do sistema educativo, faz com que haja pouca ou nenhuma identificação do jovem estudante do ensino médio com a filosofia que lhe é apresentada. É nesse sentido que pensamos ser necessárias estratégias metodológicas críticas para vencer desafios que se

apresentam cotidianamente na escola, e a filosofia pode contribuir em demasia. O diálogo deve ser também uma proposta metodológica que visa aproximar o estudante do conhecimento e assim atender uma demanda social de compreensão da realidade.

Ao propor a investigação crítica do papel do diálogo como metodologia de ensino de filosofia, buscamos exatamente as bases e conceitos de diálogo que a própria filosofia consolidou, mostrando-se, portanto, uma ferramenta segura de conhecimento em conexão com as demandas sociais. De acordo com isso, entendemos que ele, ao ser desenvolvido objetivamente como ferramenta, pode compor uma metodologia de ensino de filosofia específica para educação básica, resultando na viabilização em um produto educacional que transforma a prática do ensino de filosofia e a relação desse ensino com os alunos.

A delimitação da pesquisa se dá ao manter a sua fundamentação em autores da filosofia, especialmente Sócrates (470 a.C.-399 a.C.), Platão (428 a.C.-347 a.C.) e Paulo Freire (1921-1997), e, assim, apesar de constante diálogo com a área da metodologia em educação, desenvolver uma proposta com base em conceitos filosóficos que garantem um estudo viável, pois encontrará seu lugar de experiência na escola. Assim, os resultados darão suporte à produção de um material orientador do procedimento dialógico que sobrevém como um produto educacional da pesquisa, e tem a finalidade de ser ofertado à comunidade filosófica.

A proposta de um ensino dialógico encontra seu lugar na prática ao desenvolvermos com os alunos, na escola, atividades dinâmicas e interativas na perspectiva crítico-reflexiva que suscite o diálogo, e assim produzir uma proposta metodológica que vem passando tanto por pesquisa teórica aprofundada quanto por experimentação em sala de aula. Desenvolver a análise segundo esses termos não é só inovador, quanto também é necessário para munir os professores de filosofia com metodologias embebidas em conceitos filosóficos. A filosofia, assim como as demais ciências, tem suas especificidades que se fazem necessárias ao ensino, afinal como ressalta Silvio Gallo e Walter Kohan (2000, p. 11) "A própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia". Desse modo, considerando a afinidade da prática dialógica com o ensino de filosofia, que pressupõe o filosofar, compreendemos o diálogo como movimento de ensino

e aprendizagem. Por isso, a relevância dos estudos em torno dos desafios inerentes a esta abordagem sob a perspectiva dialógica.

A partir desta perspectiva, é preciso ensinar aos estudantes não apenas filosofia, mas também a necessidade da filosofia, bem como de outras ciências para a significação da vida. Todavia, percebemos a problemática de que, no atual contexto do ensino de filosofia no Ensino Médio, os professores, em sua maioria, não possuem formação acadêmica na referida área de conhecimento filosófico e, por isso, uma grande quantidade de alunos situam-se longe da compreensão e linguagem filosóficas, o que, por sua vez, inviabiliza uma aprendizagem prazerosa sobre os conhecimentos filosóficos. (FERREIRA, 2017, p. 70)

Para pôr em prática o ensino e a aprendizagem dialógica em sala de aula é necessário entender os desafios que vêm desde a formação do professor, até o fato de que é preciso preservar e desenvolver valores caracterizados pelos aspectos essencialmente humanísticos. De acordo com Ferreira e pensando também na pedagogia de Paulo Freire, entendemos o princípio de igualdade como essencial para o desenvolvimento de um diálogo. Assim, a preservação e valorização das virtudes e direitos humanos viabilizam o reconhecimento entre professor e estudante, favorecendo a instauração de um âmbito igualitário com consequências excelentes para a vida como um todo. Neste âmbito, destacamos a contribuição do diálogo, partindo do pressuposto enfatizado por Martin Buber:

A vida humana toca com o Absoluto graças ao caráter dialógico, pois a despeito de sua singularidade, o homem [...] nunca pode encontrar um ser que descansa de todo em si mesmo, pois deste modo ele se passaria pelo Absoluto; o homem não pode fazer-se inteiramente homem mediante sua relação consigo mesmo, somente graças à sua relação com o outro." (1985, p. 93)

O diálogo enquanto metodologia de ensino e aprendizagem de filosofia é eficiente exatamente à medida em que suscita a socialização e construção do conhecimento, afinal, assevera Silvio Gallo "nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação com o que se aprende" (GALLO, 2014, p. 87). Essa interação dialógica entre as pessoas pressupõe a prática do ensino e o que lhe torna significativo para aqueles que estão envolvidos no processo. A dialógica, enquanto forma de ensino e aprendizagem, fortalece a capacidade crítica e o

desenvolvimento de olhar seletivo em face às demandas sociais no contexto neoliberal, pressupondo uma formação educacional, sobretudo humana, no que se refere aos aspectos destacados por Buber:

A educação digna desse nome é essencialmente educação de caráter, pois o bom educador não só leva em conta as funções isoladas de seu aluno, como quem procura conferir-lhe unicamente determinados conhecimentos ou habilidades, mas sim se ocupa continuamente com esse ser humano em sua totalidade (...). (2003, p.39).

Considerando a especificidade do problema abordado, entendemos que o professor precisa estar munido de um material orientador que consiga deixá-lo ciente dos procedimentos mais relevantes para superar os problemas apontados, por isso a importância de desenvolver um produto educacional orientador sobre metodologia dialógica, baseado em pesquisas e experiências desenvolvidas na educação básica.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discussões acerca do projeto educativo que inclui o ensino de filosofia é urgente. Muitas pesquisas vêm sendo elaboradas, tais como a de Silvio Gallo na obra *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2014). Dissertações dos mestrados profissionais tem contribuído, como é o caso de Milla Tamires Amorim Pereira, que dissertou sobre *A dialogicidade no ensino de filosofia: a resignificação do diálogo pedagógico pela lógica*. (UFMA – Turma 2017-2019) e Francisco Cleano Lima Melo que discorreu sobre *Metodologia do ensino da filosofia no ensino médio, na perspectiva da maiêutica socrática* (UFC – Turma 2017-2019). Entretanto, o foco em uma aprendizagem filosófica sustentada no diálogo enquanto metodologia, poucos autores vêm se dedicando a propor enquanto processo crítico.

Mas o debate acerca da importância do diálogo e a oralidade é frequente desde a Antiguidade. Na Academia de Platão, o colóquio era exercido em suas diversas modalidades, pois, segundo ele, sua teoria estava presente sob o teto de sua Academia, ou seja, no seu ensinamento oral esotérico. Na Grécia Clássica (séc. V a.C.), é possível perceber a importância da retórica e da discussão na Ágora, na qual os cidadãos se reuniam para tratar sobre as questões relacionadas à Pólis, no contexto da democracia ateniense. Nesse caso, ressaltamos a contribuição de Sócrates que desenvolveu um método<sup>2</sup> com base em sua descoberta acerca da essência do homem. O objetivo dele com a maiêutica era propiciar às pessoas a descoberta nelas mesmas do conhecimento, pois ele entendia que esse é inerente à alma<sup>3</sup>, e só o que vem da alma é capaz de revelar a verdade, atribuindo ao filósofo a tarefa de conduzir as pessoas a chegar à episteme através da razão.

A ironia do método socrático consiste em mostrar ao interlocutor a insuficiência de suas respostas. O que Sócrates fazia era conduzir através de suas indagações o interlocutor à contradição, tendo como objetivo demonstrar que o conhecimento do sujeito era limitado. E que as respostas são decorrentes de conceitos pré-estabelecidos e não definições e conceitos fundamentados na razão. Subsequente, o filósofo ateniense conduzia o interlocutor ao conhecimento e à verdade, através da discussão e de seu próprio raciocínio, no caso, por ele mesmo e não por verdade simplesmente afirmada. A esse desenvolvimento ele chamou de maiêutica<sup>4</sup>.

A oralidade suscita a troca dialógica que se efetiva, assume amplitude e, conseqüentemente, passa a ter função social. Séculos depois, em sentido análogo, Paulo Freire chama atenção para o mesmo tema "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (1987, p. 44). O diálogo ultrapassa um simples encontro de pessoas que

2. "A dialética Socrática funda-se em dois momentos. 1) Ironia: momento crítico-negativo, no qual as opiniões e os preconceitos do interlocutor são submetidos à crítica através do confronto do seu presumido saber. 2) Maiêutica: momento construtivo-positivo no qual o interlocutor é conduzido a adquirir consciência da verdade que ele traz em si sem saber, enquanto a verdade não pode ser dada "de fora" ao homem, mas brota da sua consciência, onde já é virtualmente". (CAROTENUTO, 2009, p.18).

3. O mito de Er relatado na República explica como o conhecimento está disposto na alma de forma imortal. (A REPÚBLICA, livro X, 614a-621d)

4. Criado por Sócrates no século IV A.C, a Maiêutica é um método inspirado na profissão de Fenáreta, parteira e mãe do filósofo, que implica no diálogo feito através de múltiplas perguntas com objetivo de dar à luz a uma verdade, um conceito, uma definição geral do objeto em questão. (SANTOS, 2011, p. 7)

conversam e trocam ideias, pois viabiliza a compreensão, o acolhimento do outro e essas características se distinguem do ato de debater, no caso, antagônicos à prática dialógica, pois no debate busca-se convencer, demarcar posições, defender ideias, persuadir e confrontar. O diálogo configura-se pela cooperação e compartilhamento de ideias, além do aspecto questionador que emerge da pluralidade de pensamentos diversos. Por conseguinte, visa estabelecer relações em face das questões abertas. Essa exigente proposta de diálogo como criticidade é fundamental para superar o seu sentido banal como conversa.

Para sua efetivação é imprescindível que as pessoas percebam que são conhecedoras de saberes e que estes são díspares e valiosos. Freire (1987) ressalta que há saberes diferentes, nenhum melhor que outro, todos essenciais para a interação no mundo, já que nos educamos no convívio com as outras pessoas, compartilhando saberes e cada pessoa é mestre no que faz. A humildade conduz a este reconhecimento, que faz das pessoas aprendizes de outros saberes.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p. 46)

Não podemos, no ato dialógico, temer a aproximação com o outro, pois é só em contato direto com a alteridade que o diálogo se desenvolve. No entanto, a atitude de aproximação se torna inviável em face da existência de bloqueios, assim como a ausência das expressões de sentimentos como o cuidado e a amorosidade, que implicam na visão do outro como semelhante. O estímulo ao sentimento de separação do eu e do outro, ou seja, do individualismo em detrimento da coletividade, também configura o conjunto de bloqueios que impossibilita o contato entre as pessoas e precisa ser debatido e investigado.

A educação no Brasil retoma esses princípios da alteridade na tentativa de superar os desafios impostos desde a colonização portuguesa. Desde então, houve muitas mudanças ao longo dos séculos e foram sendo realizadas com o intento de atender às demandas da

sociedade no âmbito político e econômico. Atualmente, nos deparamos com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe:

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc." (BNCC p. 17)

A Base Nacional Comum Curricular pressupõe ações pedagógicas que atendam aos desafios propostos à formação humana, e mesmo com todas as suas limitações e problemas a serem cuidadosamente analisados, tende a atender algumas especificidades do contexto social, de modo que promovam "a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes" (BNCC, p. 465). Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de metodologias que viabilizem a realização dos objetivos previstos no ensino e estejam em consonância com as particularidades de cada área, no nosso caso as Ciências Humanas.

Além de promover essas aprendizagens no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, os jovens constroem hipóteses e elaboram argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana." (BNCC, P. 548)

Entendemos assim que a BNCC traz importantes

discussões que coadunam com uma metodologia dialógica, fortalecendo a teoria e prática de novas formas de aprendizagem ligadas às competências e habilidades que muito interessam aos profissionais de filosofia, principalmente diante desse momento de implementação do novo ensino médio, em que precisamos estar também atentos de modo crítico a respeito das mudanças acarretadas ao cenário educativo e seus efeitos no ensino de filosofia.

### 3. METODOLOGIA

A base metodológica da presente pesquisa também está assentada na dialética a partir da análise da realidade e seus movimentos e contradições, que expõem assim, de forma crítica, os elementos que trazemos ao longo do texto, tanto de forma teórica quanto a parte de implementação da prática e seus resultados na forma do produto educacional.

Considerando o processo de pesquisa, o desenvolvimento do estudo proposto parte de pesquisa bibliográfica com aprofundamento nas referências bibliográficas da área, revisão de literatura das obras Teeteto, República, Fédon, Fedro, Apologia de Sócrates e, sobretudo, investigação das metodologias dialógicas, com ênfase nos conceitos de maiêutica de Sócrates e conhecimento em Platão, além de pesquisa sobre o conceito de diálogo de Paulo Freire e análise crítica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A prática da pesquisa consiste na implementação e análise de metodologia dialógica no âmbito escolar, que se desenvolverá através de Oficinas de Diálogos Filosóficos. Estas oficinas serão propostas aos estudantes de três turmas, cada uma correspondente a uma série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série), partindo do pressuposto que a interação entre os estudantes seja influenciada pela série que ocupam e, conseqüentemente, reflita no desempenho dialógico.

O desenvolvimento da oficina ocorre em etapas, sendo a primeira etapa de introdução às atividades dinâmicas e interativas na perspectiva crítico reflexiva, que pode ocorrer com exibição de filmes e apresentação de músicas. A etapa seguinte prevê a formação de grupos, considerando a série que os estudantes cursam e o quantitativo de cerca de quarenta discentes em cada turma, estimando um total de cento e vinte envolvidos.

Desse modo, os grupos subdivididos serão compostos por oito estudantes.

Os estudantes, em grupos, serão motivados a dialogar sobre a temática proposta no filme, por exemplo, a partir das problemáticas suscitadas, podendo ser formada mesa redonda e debates. Considerando o diálogo desenvolvido, deverá ser produzido por cada grupo um material de apresentação dos principais tópicos enfatizados no diálogo. A apresentação deverá ser de forma oral, com cunho argumentativo e dialético e socializado com todos os estudantes envolvidos na oficina e sob a mediação da professora. Após a culminância da oficina, será proposto, aos discentes, leitura de textos e obras de filósofos e filósofas que discorrem sobre o assunto abordado em diálogo.

A avaliação quali-quantitativa de desempenho dos estudantes será realizada de modo processual, ao longo da Oficina de Diálogos Filosóficos, considerando a proatividade, engajamento e coerência do discurso proferido pelos discentes. Além disso, os estudantes deverão responder a um formulário apresentado através do Google Forms com questões que versam sobre a metodologia aplicada. A partir das avaliações executadas, será realizada a análise crítica dos dados coletados e alcançados. Posteriormente, serão apresentados, no material elaborado, como produto educacional que comporá a dissertação, requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional em Filosofia – Prof-Filo.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a fase de investigação e pesquisa sobre metodologias ativas e analisado o processo, produziremos material de orientação para os professores implementarem a prática dialógica para o ensino de filosofia na educação básica. Tal produto pretende ser um conjunto de orientações didático-pedagógicas articuladas entre si, com o intento de implementar a dialógica no processo de ensino e aprendizagem.

O produto possui como elemento diferencial o fato de ser adaptável às necessidades dos docentes, ao contexto dos estudantes e no qual cada escola, em particular, está inserida. Por ser um material de orientação sobre método dialógico para o ensino de

filosofia, não se destina a uma série específica e nem possui um sequenciamento obrigatório, mas sim orienta para que o professor esteja munido de estratégias para aplicar a metodologia, seja qual for o assunto filosófico abordado.

Destacamos que não se trata de fazer uma versão compacta nem tampouco uma transposição didática da tradição filosófica acerca do diálogo, é a oportunidade de criar um campo de interação que atenda às necessidades do ensino de filosofia e que possa ter valor

social frente aos desafios da atualidade. Sendo assim, o desenvolvimento do material corresponde às especificidades do método filosófico, o que contribui de forma significativa e eficiente para a formação e, principalmente, para a prática docente e desempenho dos discentes nas aulas de filosofia. Esse material orientador constará como parte importante da dissertação e poderá, posteriormente, ser ofertado no formato que melhor convier à comunidade de professores de filosofia.

## 6. REFERÊNCIAS

---

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

----- **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAROTENUTO, Margherita. **Histórico sobre as teorias do conhecimento**. Recanto Maestro: Ontopsicologia Editrice, 2009.

BUBER, Martin. **¿Que es el hombre?**. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

----- (2003). El camino del ser humano y otros escritos. (C. Díaz, Trad.). Madrid: Fundación Emmanuel Mounier. (Original publicado em 1936).

FERREIRA, José Humberto. **Diálogo sobre o ensino de filosofia no ensino médio**. Cadernos Cajuína, V. 2, N. 2, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

----- **Metodologia do Ensino de Filosofia**. Editora: Papyrus, 2014.

----- Prefácio in: **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SANTOS, Celia. **Maiêutica** – Por uma prática de transformação do jornalista midiaticado. Por uma prática de transformação do jornalista midiaticado. TCC (Especialização em gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos, Mídia, Informação e Cultura) - CELACC/Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/pt-br/celacc-tcc/322/detalhe>. Acesso em 28 out. 2022



## O LÚDICO NO ENSINO DE FILOSOFIA: uma ferramenta para o ensino de falácias

Camilla Keilhany de Sousa Caetano<sup>1</sup>

### *The playful learning in philosophy teaching: a tool for teaching fallacies*

#### **Resumo:**

O presente trabalho visa apresentar como o lúdico, enquanto ferramenta pedagógica, pode ser utilizado para auxiliar no processo ativo de aprendizagem do ensino de falácias. Por meio de uma leitura bibliográfica, faremos uma análise sobre o ensino da filosofia e os seus desafios em nossa sociedade moderna atual, além de uma reflexão sobre a relevância ética atual do ensino de falácias; investigaremos a historicidade do lúdico<sup>2</sup> enquanto ferramenta de ensino e como a gamificação fornece alternativas para auxiliar nas dificuldades citadas. Por fim, apresentaremos o relato de experiência da aplicação de um jogo pedagógico que aborda o conteúdo de falácias de nome: "Não seja Enganado", jogo esse desenvolvido pelo projeto de Residência Pedagógica da UFC em 2019, aplicado em uma escola de ensino médio da rede estadual no ano de 2022 como parte de uma pesquisa corrente do mestrado profissional em filosofia (PROF-FILO). Partindo de tal aplicação, aliada a leitura bibliográfica, constatamos que mesmo em fases iniciais de testagem, a apresentação do conteúdo de falácias através de um mecanismo lúdico resultou em maior interesse por parte dos alunos ao tema, refletindo a viabilidade do jogo pedagógico como ferramenta para o ensino de falácias.

**Palavras-Chave:** Ensino de Filosofia; Educação; Metodologias ativas.

#### **Abstract:**

*The following work aims to present that the playful learning, as a pedagogical tool, can be used to assist in the active learning process of teaching fallacies. Through a bibliographical reading, we will analyze the teaching of philosophy and its challenges in our current modern society, as well as a reflection on the current ethical relevance of the teaching of fallacies; we will investigate the historicity of the ludic as a teaching tool and how "gamification" provides alternatives to assist in the aforementioned difficulties. Finally, we will present the experience report of the application of a pedagogical game that addresses the content of fallacies with the name: "Não seja Enganado (Don't be Fooled)", a game developed by the UFC Pedagogical Residency project in 2019, applied in a state high school in the year 2022 as part of a current research of the professional master's degree in philosophy (PROF-FILO). A game resulted in a greater interest on part of the students in the subject, reflecting the feasibility of the pedagogical game as a tool for teaching fallacies.*

**Keywords:** Teaching Philosophy; Education; Playful learning; Active methodologies.

1. Mestranda e Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Filosofia na rede de educação básica do Estado do Ceará. EEMTI Wandemar Falcão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6552-5586>

2. Destacamos que nesse artigo a palavra 'lúdico' foi explorada tanto no sentido de jogo como de brincadeira.

## 1. INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

O início de minha jornada como educadora foi como professora em uma escola pública de minha cidade; nessa escola, assim como tantas outras, os alunos apresentavam dificuldades com interpretação de texto e abstração, e sendo a filosofia um exercício com profundas raízes conceituais e teóricas, rapidamente eu me deparei com dificuldades.

Muitos de meus alunos viam a filosofia em geral como algo inacessível, "complexo demais", "abstrato demais" ou ainda, meramente "sem utilidade"; então como torná-la não apenas palatável, mas interessante, atrativa, acessível? Como ensinar filosofia de forma a atrair o interesse desses alunos tão dispersos nas distrações da modernidade? Principalmente em temas que requerem a competência de um raciocínio lógico, como no caso das falácias?

A solução encontrada por mim, foi através da aplicação de jogos lúdicos.

Mas eu não fui a primeira a ter essa ideia. Os jogos são considerados umas das formas mais antigas de interação humana, chegando a ser considerado por Huizinga (2007) como anterior à própria cultura. Um fato é que desde a antiguidade diversos povos se utilizavam de jogos tanto para o lazer e o estreitamento de relações sociais, quanto para treinar os jovens em funções futuras, como exercício de auto controle ou até mesmo para suprir impulsos de dominação e competição. Séculos antes de Cristo, o Mancala, um jogo de grãos de origem africana, já treinava jovens e adultos na matemática enquanto os sumérios faziam em argila jogos de tabuleiro de estratégia, como o Jogo Real de Ur.

Na antiguidade clássica, em sua obra "A República", Platão em um diálogo com Glauco instrui que as crianças não devem ser educadas com violência, mas através do brincar, uma vez que nenhum saber permanece na alma por força. No Século XVIII, Rousseau na sua obra "Emílio, ou da Educação" propunha que o ato de brincar possibilita o desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas, sensoriais, afetivas e psicomotoras, facilitando a construção do aprendizado, seja em grupo ou individualmente; nesse sentido, o jogo além de apresentar o aluno ao conteúdo desejado, permite o treino e desenvolvimento das competências necessárias

para apreendê-lo em um processo de engajamento e interesse livre. Nesse viés, a educação lúdica, segundo Almeida (1990), não se configuraria apenas como um passatempo superficial, mas em uma forma de transformar o ensino mais significativo, eficiente e ajustado aos seus interesses dos alunos.

Através do jogo pedagógico, o jovem tem a oportunidade de experimentar os temas propostos pelo professor/orientador por meio de um viés divertido, contextualizado e coletivo, com sua atenção sendo recompensada imediatamente a cada resposta certa. Assim, ao mover sua peça adiante em um tabuleiro, mesmo que de uma forma pequena, ele vê sua mudança no mundo.

## 2. FALÁCIAS: UM COMPROMISSO ÉTICO

Em nosso cotidiano, somos diariamente bombardeados com diversas manchetes, mensagens por mídias e serviços digitais, o consumismo é explorado a cada clique, em cada pop-up; o tempo todo alguém está tentando nos convencer de alguma coisa, seja a adquirir produtos comerciais ou ideologias. Entretanto, este não é um problema recente; desde a antiguidade o poder do convencimento vem sendo aprimorado; vendedores, políticos, negociantes, diversas profissões se utilizam da habilidade de persuadir; eu, inclusive, estou no momento tentando convencer você, leitor, que minha tese está correta e de que esse artigo é relevante.

Persuadir, contudo, não é nenhuma conduta nefasta associada sempre ao engano e à trapaça. Uma boa argumentação, formada a partir de argumentos válidos, lógicos e coerentes que estimula o logos e a razão, nos auxilia em querelas a encontrar a verdade e a sabedoria nas situações.

Porém, em nosso cotidiano muitos dos discursos com os quais nos deparamos utilizam-se de raciocínios falhos, ou de justificativas inadequadas, para nos convencer e muitas vezes não percebemos. Para Aristóteles (1985), filósofo da antiguidade que se debruçou sobre o estudo da Ética, retórica e Lógica, entre alguns de seus estudos, assim como uma pessoa pode aparentar estar saudável sem estar, um argumento pode aparentar ser verdadeiro mesmo sem o ser. A esses discursos enganosos Aristóteles irá chamar Sofismo, enquanto ao erro de

3. O presente artigo é o recorte de uma pesquisa maior que está sendo desenvolvida no programa de mestrado Prof-Filo.

raciocínio em uma argumentação, ele chamará de Falácia. São esses sofismas e argumentos falaciosos que muitas vezes nos confundem e nos conduzem a julgamentos equivocados.

Para além do próprio sistema mercadológico, redes sociais e canais de "influenciadores" se popularizam cristalizando opiniões das mais diversas formas, e no clima de conflitos políticos em que vivenciamos, sofismos são disparados como verdades inquestionáveis, tanto nos discursos públicos quanto dentro de casa, por nossos familiares que se associam a tais pensamentos sem uma reflexão prévia. O radicalismo político observado nas eleições de 2022 evidencia um movimento em que o pensamento crítico é posto em xeque contra uma fé cega, uma fé não de cunho religioso, mas ideológico e que se propõe através de uma argumentação fraca e muitas vezes inválida.

Tal contexto torna evidente a necessidade de se promover técnicas de análise de texto e de argumentação, essa análise, para além de uma função linguística, assume uma função ética. A capacidade de reconhecer a diferença entre argumentos válidos e inválidos, bem como de uma boa ou má construção de raciocínio permite ao estudante refletir sobre as torrentes de informações que lhe são apresentadas rotineiramente, auxilia o diálogo a se esquivar de dogmatismos ideológicos e cair numa mera discussão de opiniões.

Pensar o ensino de Falácias configura-se, desse modo, como significativo para alcançarmos o item II do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que coloca como intenção do ensino médio: "*o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*" (LDB, 1996)

### 3. DESAFIOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Pensar a educação é uma investigação antiga e que se renova a cada transformação da sociedade. De Platão a Paulo Freire temos uma longa jornada de pensadores, analisando práticas e modelos educativos, conceitos e funções, o papel da escola e do educador.

Com a revolução da internet e a era da informação em que vivemos, a aquisição de conhecimentos não está mais restrita à escola; tudo está à distância do interesse, basta uma pesquisa rápida e você terá diversos posts, vídeos explicativos e tutoriais sobre praticamente qualquer coisa. "Em teoria", o conhecimento está acessível a todos.

Enquanto por um lado o conhecimento é oferecido aos montes, por outro a atenção é encurtada, a comunicação se tornou rápida e qualquer texto com mais de 5 linhas é considerado "textão", enfadonho e será dificilmente lido por completo. No inglês, a sigla "tl; dr"<sup>4</sup> que significa "too long; didn't read" (tradução livre: "muito longo, não li"), ficou muito popular em fóruns e redes sociais na internet, expressando o comportamento de se requerer textos resumidos. Esse fenômeno não se resume apenas a textos; segundo a pesquisa da HootSuite<sup>5</sup>, o tempo indicado para vídeos na maioria das redes sociais está entre 15 segundos e 2 minutos. Uma postura condicionada e condicionante de um fluxo de informações cada vez mais rápido, dinâmico, porém limitado.

Com a cibercultura surgem novos modos de viver e a escola não pode estar alienada a essa realidade. Se antes a escola precisava pensar no aluno como um participante ativo da construção da aprendizagem, agora mais ainda é preciso ir além e compreender como essa ação ativa se dará e como ela pode ser estimulada em uma geração ainda mais exigente. Dessa forma, fica aos educadores o questionamento: Como fazer a experiência educativa atrativa em concorrência com a dinamicidade das novas tecnologias e desse novo modo de viver?

No tocante ao ensino de Filosofia surgem ainda outras dificuldades inerentes ao pensamento filosófico e à sociedade utilitária em que vivemos, barreiras que, aliadas ao contexto social citado, apenas agravam o processo educativo da disciplina nas escolas. São elas:

- a) A filosofia precisa ser vista como tendo uma utilidade, uma serventia clara, ou será preterida às disciplinas mais "úteis". Alguns autores podem não concordar que a filosofia precisa ter uma utilidade, mas um fato é que para a presente geração de alunos com testes e exames exigindo mais e mais

4. <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/tldr>  
<https://hootsuite.widen.net/s/gqprmtzq6g/digital-2022-global-overview-report>

arcabouços utilitários, dizer que a filosofia é a "mãe de todas as ciências" não lhe confere mais nenhum prestígio. Se os temas de matemática e português têm mais peso e mais questões nos exames, por que "perder tempo" estudando filosofia? Outro agravante, é que muitos dos "benefícios" que o ensino de filosofia pode apresentar são longínquos e pouco evidentes, o que para uma geração acostumada com gratificações instantâneas não parece muito motivador.

b) O ensino de filosofia muitas vezes é visto como tedioso. Seja devido à formação que muitos docentes encontram na academia, seja devido ao arcabouço teórico que muitas vezes a filosofia inspira. Por não conseguirem encontrar uma utilidade prática e diante de uma vasta gama de textos filosóficos, muitos jovens não conseguem se conectar ao processo de ensino-aprendizagem, dessa forma as aulas são vistas como tediosas e desinteressantes.

c) O ensino de filosofia requer o desenvolvimento de competências para ser apreendido. Por lidar com muitos assuntos abstratos, por exigir uma postura crítica e o constante exercício da reflexão, alunos que não possuem desenvolvidas tais capacidades, bem como o raciocínio lógico, encontram grandes dificuldades em compreender os temas filosóficos. Esta "parede" acaba assustando e consagrando o pensamento de que "não dá para entender filosofia", de que "filosofia é muito confusa" ou até mesmo "que filosofia não tem sentido".

Tais características são extremamente proeminentes em conteúdos mais abstratos, como o ensino de falácias lógicas, por exemplo, sejam elas formais ou informais.

Ao pensar o ensino de filosofia, é preciso considerar tais fatores no processo: desde as revoluções tecnológicas cotidianas que modelam o comportamento e a cultura, ao contexto educacional no qual a disciplina de filosofia está inserida, refletir que cada sala de aula possui suas particularidades individuais, mas também é resultado de um momento social vivido, um tempo que na atualidade se apresenta dinâmico e hiperestimulante.

#### **4. O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO**

Imagine uma sala de aula, alunos enfileirados, concentrados realizando algum tipo de atividade em uma folha; o professor fala, e os alunos escutam com

atenção, absorvendo cada palavra de sabedoria exibida por aquele que está a frente, não apenas fisicamente, mas temporalmente, afinal o professor já passou por toda aquela experiência e o fez com tanto rigor que agora está qualificado a replicá-la. Para muitos, a herança da educação bancária ainda faz da descrição acima o modelo imaginário básico de uma sala de aula, a educação estaria fortemente associada a um ambiente ordenado, sério, corpos domesticados a conseguiram ficar por vezes cerca de quatro horas ininterruptas quietos, sentados e passivos. Afinal é necessário que os jovens se eduquem a ficarem com uma concentração fixa por longas horas, o ENEM consiste em uma prova de cinco horas, e aqueles que não conseguem manter o foco dificilmente conseguirão responder com qualidade as questões requeridas.

Nesse contexto, pensar o lúdico enquanto ferramenta de aprendizagem pode parecer estranho ou inviável para muitos profissionais. A ideia de jogo e brincadeira facilmente entra em conflito com o rigor que o processo de aprendizagem supõe evocar, principalmente quando falamos do ensino médio, onde a preparação para o mundo do trabalho, ou ambiente acadêmico, exige uma formalidade taciturna.

Porém, em contraponto a essa mentalidade, diversos pensadores investigam o papel do jogo como uma ferramenta de aprendizagem. Para Vygotsky (1998), um importante pesquisador da área, o aprendizado ocorre através de relações entre a criança e o meio, ao brincar de "faz de conta" a criança se apropria do mundo, das atividades e dos papéis dos adultos. Através do jogo, a criança internaliza regras e restrições com seriedade e compromisso, isso torna-se evidente quando observamos certas brincadeiras como "não pisar na linha" ou o "chão é lava". O esforço da criança em cumprir a demanda é real e afetivo, gerando frustração ou satisfação dependendo do sucesso na conclusão da tarefa. A criança, por intermédio dos jogos infantis e atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Para pesquisadores como Huizinga (2012):

(...) O jogo pode oferecer a experiência do intercâmbio entre alegria e tensão, mas também em arrebatamento. Por meio dele pode-se projetar a aquisição de diferentes elementos de subsistência colaborando para o desenvolvimento emocional e social de quem joga. Portanto, as habilidades necessárias para o jogo

colaboram para evidenciar práticas que frequentemente se mostram indispensáveis na relação com o outro (HUIZINGA, 2012).

Nesse viés, o lúdico possibilita a construção do conhecimento e aquisição da aprendizagem de forma prazerosa e facilitada, viabilizando a interiorização do conhecimento. Além do exposto, as conexões afetivas envolvidas no processo de desenvolvimento de repertório auxiliam a fixação da informação, tornando a recuperação dos conteúdos mais eficiente. Uma das características de nossa memória consiste em seu vínculo com a afetividade, informações desinteressantes ou vistas como "sem utilidade" são rapidamente descartadas. Se você vive em uma semana rotineira, dificilmente você se recordará do que almoçou na terça-feira de duas semanas atrás, porém se algo muito bom ou muito ruim houver marcado esse almoço, como uma sobremesa grátis que você recebeu do restaurante ou uma intoxicação alimentar, as probabilidades de você recordar detalhes do evento tornam-se muito maiores.

Uma vez que compreendemos a relevância dos afetos à disposição para o processo de aprendizagem, o ambiente escolar e os métodos utilizados no ensino tornam-se ainda mais relevantes. Uma sala de aula opressiva, onde o aluno se sente frustrado e enclausurado, contando os minutos para "fugir para o intervalo" promove uma disposição mental para aprendizagem significativamente diferente de um ambiente estimulante onde o aluno se percebe atuante e autônomo em seu processo de amadurecimento pessoal.

Segundo a psicopedagogia:

A aprendizagem humana dificilmente decorre numa atmosfera de sofrimento emocional, de incompreensão penalizante ou debaixo de uma autorepresentação ou autoestima negativas, exatamente porque ela tem, e assume sempre, uma significação afetiva, isto é, conativa. (Fonseca, 2014)

A aprendizagem requer, assim, um ambiente de experiências positivas, sem o fardo rigoroso da disciplina punitiva. Quando pensamos em educação lúdica, temos o aprendizado apresentado em um contexto de emoções positivas e prazerosas em oposição ao sentimento de "obrigação" que a educação bancária tende a evocar. Tal posicionamento, mais leve, proporciona um senso de autonomia e descoberta. O aprender é ressignificado por experiências de convivência em grupo e construção conjunta,

estimulando uma vivência de diálogo e empatia, desenvolvendo em seu processo, além do conteúdo exposto no jogo didático, competências sociais, éticas e de inteligência emocional.

Vygotsky, entretanto, não foi o primeiro pensador a destacar o papel da imitação no processo educativo. Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, afirma que é pela imitação que o homem aprende suas primeiras noções, para o autor, seria através deste o jogo imaginário que a criança ensaia futuros comportamentos sociais. Concebendo a educação como uma ferramenta para a construção da cidadania, o discípulo de Platão afirma que a educação deve levar em consideração todas as faculdades que integram a natureza humana, para além de uma formação meramente profissional ou acadêmica, Aristóteles delega a educação como meio para que o educando alcance a finalidade específica de sua existência: a felicidade.

Na atualidade, vemos essa mesma proposta de formação de um indivíduo completo, ético e social, retornando aos projetos educacionais vigentes, segundo o documento da BNCC, busca-se uma educação...

(...) Que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC-2018)

Assim, não cabe mais a educação ater-se a um ensino formal e instrumentalizado, é necessário repensar o ensino das humanidades e da filosofia de modo que seus saberes ultrapassem os muros escolares e penetrem o universo sociocultural, que seus conteúdos transbordem dos currículos para a vivência, que edifiquem não apenas uma nota em uma prova, mas uma independência afetiva e completa.

## 5. UM JOGO PARA IDENTIFICAR FALÁCIAS

Um dos processos desse projeto consistiu na análise da aplicação do jogo de tabuleiro "Não seja enganado!". Nesse jogo, os alunos experimentam o dia de um cidadão grego através de diversas situações temáticas, desde conflitos domésticos, passando por negociações

no mercado, discussões na academia e finalizando com oferendas no templo; em cada um desses locais, falácias definidas lhe são apresentadas através de cartas e os alunos precisam identificá-las para avançar as casas do tabuleiro. O objetivo seria expor o aluno, de uma forma divertida, não apenas, a referências do cotidiano grego ao qual alguns dos filósofos que eles estudaram viviam, mas a situações práticas e cotidianas nas quais o conhecimento "teórico" apresentado sobre falácias se aplicaria, configurando, assim, uma forma lúdica de aprofundar e treinar sua compreensão sobre o tema.

O jogo de tabuleiro foi idealizado no projeto de Residência Pedagógica da UFC em 2019, embora não tenha sido concluído no período. A ideia inicial do jogo surgiu com nossa preceptora Tamara Gonçalves e o desenvolvimento seguiu coletivo. Em conjunto com os demais residentes, eu participei da criação dos exemplos de falácias e da elaboração das regras; em adição, individualmente, eu fiquei responsável pela diagramação das artes do tabuleiro, cartas e manuais, criação de textos introdutórios e revisão das falácias.

Com base no que foi citado, o jogo aplicado neste projeto ambiciona apresentar o tema "falácias" de uma forma divertida e lúdica. O aluno se voluntaria a participar de um jogo no qual ele precisa "não ser enganado", como sugere o título, sendo levado a examinar diversas situações que vão acontecer com o "personagem" para fazê-lo chegar em casa, situações que podem acontecer com o próprio aluno fora do momento do jogo. Agora, porém, a experiência de examinar os argumentos que lhe são apresentados já está inserida no repertório comportamental do aluno. O aprendizado da escola é levado para a vida, não apenas porque um professor expôs uma situação, uma matéria nova, em um quadro durante a aula de filosofia, mas porque ele vivenciou algo como aquilo, e essa vivência se torna aplicada, ressignificada, integrada ao desenvolvimento do aluno.

Conforme o observado, o jogo desenvolvido se propõe a contribuir com os objetivos propostos pela BNCC, tal qual:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BNCC-2018)

## 6. METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído a partir de uma investigação bibliográfica de autores relevantes e do relato de experiência acompanhado em uma de pesquisa-ação quali-quantitativa corrente no ano de 2022, na escola de tempo integral Waldemar Falcão, uma escola da rede estadual onde foi aplicado o jogo "Não seja enganado".

Para aplicação do Jogo utilizou-se do material pré-definido (kit: 1 tabuleiro, 5 pinos, 1 dado, 5 "colas": folheto com as definições de todas as falácias do jogo, cartas de falácias e cartas de efeito).

Das turmas: o jogo foi aplicado em uma turma com 26 alunos do ensino médio, eles foram divididos em 3 grupos (10, 8, e 8 alunos) e cada grupo ficou com um kit do jogo. Como o jogo tem 5 pinos, os alunos ficaram em duplas em que cada dupla era representada por um pino no tabuleiro.

Da aplicação: Primeiramente o tema falácias foi exposto em uma aula expositiva, onde houve um engajamento mediano. Depois o jogo foi apresentado, a sala foi organizada e o material foi distribuído. O professor-orientador ficou auxiliando os grupos tirando dúvidas.

Da coleta de Dados: Ao fim da aula, os alunos responderam um questionário contendo uma avaliação da atividade, as perguntas consistiam em questões abertas e questões de múltipla escolha. Tal questionário indagou tanto sobre as características do jogo como jogabilidade e clareza nas regras, como também investigou a percepção dos estudantes sobre o processo de aprendizagem durante o jogo. Em adição, as perguntas também abordaram temas do ensino de filosofia e recolheu a opinião dos alunos sobre o tema.

Da avaliação: A avaliação foi feita através da observação do professor aplicador, orientada por um formulário quali-quantitativo, bem como da análise dos formulários respondidos pelos próprios alunos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante às dificuldades apresentadas acerca do ensino de filosofia, em especial, do ensino de falácias, observou-se que:

a) Conhecer os temas para se sair bem no jogo promoveu nos alunos participantes um senso de utilidade prático e imediato para o conhecimento do tema. A possibilidade de ver uma aplicação prática das falácias, em situações distintas e constantes, também forneceu uma grande variedade de "exemplos" o que facilitou a compreensão do tema e de sua utilidade.

b) Uma vez que a própria natureza do lúdico evoca um interesse afetivo e inerente, à dinâmica social e a interação entre os alunos durante o jogo de tabuleiro deixou a aula animada e pouco tediosa, os alunos corrigiam uns aos outros no processo, o que demonstravam que eles estavam atentos não apenas a sua interação, mas à interação dos colegas.

c) O próprio processo do jogo, que gradativamente beneficiava as "respostas corretas" estimulava o desenvolvimento processual do aluno. Em questão de competências,

a. o jogo testado estimulava a abstração, ao jogar os alunos em uma imaginária polis, onde um personagem caminha fazendo suas tarefas diárias, e situações fictícias lhe aconteciam.

b. A lógica era aplicada ao próprio conteúdo, em cada carta de falácias que eles precisavam identificar.

c. As cartas-de-efeito que adicionavam eventos aleatórios no tabuleiro estimulavam o controle emocional diante das "bênçãos e maldições" que poderiam recair sobre o jogador, colocando-os em situações de frustração e superação diante do "imprevisível".

d. A presença de uma "cola" também auxiliava no processo de associação, uma vez que os alunos poderiam ler as definições das falácias e tentar compreender em qual das definições do folheto a falácia da carta se enquadra.

e. Por estarem engajados em um arranjo socioemocional, muitos alunos ao verem as falácias pensavam por si próprios em paralelos, em associações de como eles poderiam "enganar" uns aos outros ou sobre como eles não seria "enganados" pelos colegas.

Com base nas leituras e no relato de experiência, concluímos que os jogos pedagógicos, na qualidade de ferramenta para uma abordagem lúdica de ensino, se apresentam como um instrumento capaz de auxiliar na formação integral do estudante. Por alcançar diferentes esferas de desenvolvimento, o jogo enquanto pedagógico contribui na passagem de um conteúdo formal; enquanto coletivo, promove o desenvolvimento ético e social, como diria Aristóteles (2009) "É através da participação em transações com nossos semelhantes que alguns de nós se tornam justos e outros, injustos"; enquanto simbólico, o jogo permite ao aluno ser apresentado a elementos de realidades diferentes daquela vivida pelo educando, estimulando-o a refletir, mesmo que através de uma "brincadeira", sobre situações de cidadania, empatia e respeito.

## 6. REFERÊNCIAS

---

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- ARISTÓTELES. Organon, **VI elementos Sofísticos**. Tradução de Pinharanda Gomes. 1ª Ed. Guimarães Editores, 1985
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru: EDIPRO, 2002
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996
- DANTAS, Andreza; SILVA, Antunes Ferreira; FREIRE, Antônio Garcia. Role playing game: uma ferramenta pedagógica para ensinar e aprender filosofia no ensino médio. **REFilo**. Vol 06. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/47927>> Acesso em: 30/09/2022
- FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n.96, p. 236-253, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/02>> Acesso em: 25/10/2022
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.
- HOOTSUITE. Digital 2022. global overview report. **The essential guide to the world's connected behaviours**. Disponível em: < <https://hootsuite.widen.net/s/gqprmtzq6g/digital-2022-global-overview-report>> Acesso em: 25/10/2022.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JAEGER, Werner. **PAIDEIA: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. 6.ed São Paulo: Pioneira, 1998.
- LIMA, Antônio José Araújo. **O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau**. II CONEDU (congresso nacional de educação). Editora Realize.

PLATÃO. **A República**. 3ª edição Edipro; 2019.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sergio Milliet, São Paulo: Clássicos Garnier, Difusão Européia do Livro, 1968

SANTOS, Fábio Ronaldo Meneghini dos. Ensino de Filosofia: Desafios e Possibilidades da Docência no Ensino Médio na Contemporaneidade. **Refilo – Revista Digital De Ensino De Filosofia** | Vol.5 N.2 – Jan./Jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>> Acesso em: 06/09/2022.

SILVA, Ricardo. **Estratégias lúdicas aplicadas à disciplina de filosofia no ensino médio**. Revista CONFILOTEC. Ano. 03|Vol. 06|2017.

TLDL. In: Dicionário Cambridge. **CAMBRIDGE Dictionaries Online**. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/tldr>> Acesso em: 25/10/2022

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista: EaD em Foco** | Vol.7 N.2 – Set. 2017. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>> Acesso em: 08/09/2022.

VIZZOTO, Rozilene; **O desafio do Ensino de Filosofia com os Jovens do Ensino Médio**. Manancial - Repositório Digital da UFSM. Santana do Livramento, RS. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14199/TCCE\\_EFEM\\_EaD\\_2018\\_VIZZOTO\\_ROZILENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14199/TCCE_EFEM_EaD_2018_VIZZOTO_ROZILENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



## A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: aulas vivenciais que fomentam o debate, a criticidade e a autonomia

Francisco Cleano Lima Melo<sup>1</sup>

Francisco Roniere da Silva<sup>2</sup>

### *Philosophy in high school: experiential classes that foster debate, criticality and autonomy*

#### **Resumo:**

*O presente relato de experiência aborda de forma sucinta o cotidiano das vivências nas aulas de filosofia no ensino médio. A escola como lugar do debate, da criticidade e fundamentalmente da autonomia. Para essa abordagem evidenciaremos as experiências de aprendizagem dos alunos nas aulas de filosofia. A garantia do lugar da fala pelos estudantes é o recurso fundamental. Para que a aula se construa de forma significativa o incentivo ao debate, ao questionamento e a busca por respostas são características fundamentais nas aulas de filosofia da educação básica. Inicialmente partimos das reflexões da Professora Lídia Maria Rodrigo, em sua obra, "Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio", onde são apresentados recursos metodológicos importantes para o êxito nas aulas de filosofia. Os procedimentos metodológicos, deram-se nas seguintes escolas: Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, através da atuação docente do professor Francisco Roniere da Silva e na Escola Tancredo Nunes de Menezes, através do Docente Francisco Cleano Lima Melo, ambas escolas sediadas no município de Tianguá – Ceará.*

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Pensamento Autônomo. Atitude Crítica.

#### **Abstract:**

*This experience report briefly addresses the everyday experiences of philosophy classes in high school. The school as a place for debate, criticality and fundamentally autonomy. For this approach we will highlight the learning experiences of students in philosophy classes. Ensuring students' place of speech is the key resource. For the class to be significantly constructed, the incentive for debate, questioning and the search for answers are fundamental characteristics in the basic education philosophy classes. Initially we start from the reflections of Professor Lídia Maria Rodrigo, in her work, "Classroom Philosophy: theory and practice for high school", which presents important methodological resources for success in philosophy classes. The methodological procedures were in the following schools: State School of Professional Education Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, through the teaching performance of Professor Francisco Roniere da Silva and Tancredo Nunes de Menezes School, through Professor Francisco Cleano Lima Melo, both schools based in the municipality of Tianguá - Ceará.*

**Keywords:** Philosophy Teaching. Autonomous Thinking. Critical Attitude.

1. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

2. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão do ensino de filosofia nos apresenta um desafio pertinente que exige uma postura sempre atenta aos desafios que compõem a realidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Desse modo, faz-se necessário que se problematize a realidade no qual o aluno está inserido no intuito de criar as condições ideais para que o mesmo possa refletir e analisar de forma crítica o contexto em que está situado. A própria apropriação conceitual dos conhecimentos filosóficos se estabelece à medida que há o empenho do professor em estabelecer uma ponte de acesso do aluno ao conhecimento.

O grande desafio da escola como um todo é o fomento do protagonismo. Desse modo, as aulas de filosofia podem ser um fator preponderante de práticas de ensino e aprendizagem que valorizem a autonomia de pensar e atuar na realidade de forma crítica e participativa. Desse modo, percebe-se que através de uma atitude de reflexão e de problematização da realidade, do cotidiano do aluno, o repertório cultural é enriquecido, favorecendo as condições necessárias para que tenhamos um sujeito atuante.

O relato de experiências docente na disciplina de filosofia nos mostra que o aluno ao se apropriar do conceitos e fazer uso dos mesmos nas suas problematizações da realidade, provocam uma verdadeira mudança na sociedade e aqui está o ganho cultural, o de procurar desenvolver as melhores estratégias que fomentem o fazer filosófico no ensino médio, uma etapa importante e decisiva na vida do jovem. Momento em que a própria sociedade os desafia ao posicionamento dos rumos de sua existência. Além do mundo do trabalho que os provoca com sua complexidade, a própria busca por seu lugar no mundo, por uma constituição identitária que faça sentido são características bastante presentes nessa fase da vida do estudante do Ensino Médio.

O aluno de Filosofia ao ser convidado a refletir sobre suas vivências cotidianas e quando este consegue perceber um sentido em sua aprendizagem, atua como um agente de transformação. Portanto, ao tornar a filosofia uma prática atuante na vida escolar, o jovem é provocado a dialogar com aquilo que é propagado, seja pela própria história de vida, seja por meios dos fenômenos que circundam suas realidades, como é o caso das redes sociais. O confronto do que é posto pelo professor por

meios dos conceitos filosóficos, leva o jovem a comparação do que é posto com a sua vivência, o que leva a uma condição de emancipação. A postura que é fomentada nessas condições é de transformação, uma atitude de voltar para si, não para gerar uma postura egoísta, mas de reflexão que tem em vista a socialização das ideias. A filosofia gera na escola essa condição de coletividade, de espaço de vivências. A sala de aula não é um mero espaço de exposição de saberes, mais um espaço de compartilhamento de experiências e de construção de saberes. A aula de filosofia oportuniza o jovem estudante as condições para a autorreflexão e o diálogo, dando a condição de problematizador da realidade para melhor atuar e interferir de forma crítica e consciente.

## 2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos, deram-se nas seguintes escolas: Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, através da atuação docente do professor Francisco Ronniere da Silva e na Escola Tancredo Nunes de Menezes, através do Docente Francisco Cleão Lima Melo, ambas escolas sediadas no município de Tianguá – Ceará.

Devemos considerar que a primeira escola citada possui uma linha de atuação voltada para o ensino profissional em tempo integral e a segunda oferta o ensino na modalidade regular. As experiências observadas e relatadas neste trabalho, são referentes aos anos de 2017 e 2018, que teve como laboratório de observação in loco algumas das aulas de filosofia realizados neste período.

Partimos do princípio de que as aulas de Filosofia no ensino médio não estão limitadas ao espaço físico da sala de aula. Os ambientes de estudo se traduzem em diversas ocasiões oportunas para o debate e para a reflexão, tais como um grupo de estudos com números reduzidos de alunos, os espaços de debate na própria aula e até mesmo as conversas que são problematizadas nos diversos espaços da escola.

As aulas de filosofia ocorriam da seguinte forma. Exposição do tema em questão e problematização da teoria com a vivência relatada durante os debates. Era comum os alunos colocarem situações do próprio cotidiano referentes a experiência política, afetiva, social, questões que são presentes em sua esfera existencial. Comumente os alunos apresentavam situações experienciadas no próprio cotidiano, que era discutida

em grupo, no sentido de criar condições para a análise e possível respostas ao problema encontrado.

As aulas de filosofia, tinham como aporte inicial uma temática sensibilizadora no intuito de instigar os estudantes a problematização dos conceitos oriundos do seu cotidiano, da esfera social, ou do livro didático, ou inter-relacionados.

O quadro expositor abaixo demonstra a metodologia aplicada nas aulas de filosofia pelos professores<sup>3</sup>. A estrutura organizacional da aula foi cronometrada conforme o modelo como forma de organização metodológica. É importante ressaltar que o modelo tem

como propósito organizar um suporte didático que possibilite as condições ideais de reflexão, de problematização e sobretudo de diálogo. Compreendemos que o fazer filosófico se constrói na própria dinâmica do saber, do sentido que se estabelece no cotidiano da escola entre o que é conhecido pelos conceitos ao que se estabelece na realidade dos alunos.

Dessa forma, afirmar uma concepção igualitária da capacidade de pensar de educadoras, educadores e educandos passa a ser uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam, coerentemente, desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes de colocar em questão sua vida, o mundo em que vivem

**Quadro 1** – Síntese das etapas da pesquisa.

Passos	Tempo	Metodologia
1	<b>5 minutos</b>	Rememoração <sup>4</sup>
2	<b>30 minutos</b>	Dialética
3	<b>10 minutos</b>	Brainstorming <sup>5</sup>
4	<b>5 minutos</b>	Feedback

Fonte: GOMES; PAULO NETO; RODRIGUES, 2021.

Na Rememoração prioriza-se as hipóteses comumente relacionadas ao cotidiano que estejam vinculadas ao currículo escolar. É um espaço propício a lembrança de ideias e conceitos que deem sentido ao campo das relações interpessoais empreendidas pelos jovens.

A Dialética, é o momento crucial, pois aqui a fala é muito importante. Os jovens debatem os temas que foram propostos e fazem relações com os conceitos dos filósofos estudados. A dinâmica do debate consiste em trazer para o grupo problemas relacionados a temática escolhida, procurando um amadurecimento das ideias, da argumentação e fundamentalmente das contribuições que podem ser geradas a partir do diálogo. O termo que usamos aqui foi o Brainstorming, pois aqui podemos trazer para o grupo o compartilhamento de

ideias que possam servir de solução para os problemas comumente apontados. É o espaço onde a criatividade é desenvolvida à medida que se busca uma solução. Por se tratarem de questões comumente relacionadas ao próprio cotidiano é possível pensar eticamente em ações e condutas que gerem autonomia e liberdade de pensar.

Ao final da aula propomos o termo, Feedback, pois aqui é possível situar o conteúdo, saber quais foram as contribuições, as sugestões e a auto avaliação.

A ideia de inserir o método acima descrito foi o de tornar a aula de filosofia mais dinâmica, como espaço de construção de saberes que façam sentido na vida do jovem.

3. Professor Francisco Cleano Lima Melo, docente na escola Tancredo Nunes. Professor Francisco Ronniere da Silva docente na Escola Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho no período de 2017 a 2018.

4.

5. Brainstorming tem como significado "tempestade de ideias". Refere-se a uma expressão inglesa "brain", que significa intelecto e "storm", tempestade. As empresas costumam usar o brainstorming com uma dinâmica de grupo, como uma técnica para resolver problemas específicos, ou no desenvolvimento de novas formulações, ideias e projetos. É usada bastante para estimular o pensamento criativo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

### 3. DISCUSSÃO

A aula de filosofia no modelo metodológico descrito neste relato, trouxeram contribuições efetivas em nossas práticas pedagógicas no exercício da docência. As aulas de filosofia, quando colocadas de forma planejada tendo como foco a problematização da realidade e situada a partir dos próprios conceitos filosóficos se mostraram bem mais significativas do que a mera exposição conceitual.

O desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes. Só assim a inclusão da disciplina nos currículos poderá efetivar-se e consolidar-se. Ao contrário, experiências desastrosas neste momento podem levar, em médio prazo, a uma retirada dos currículos, desta vez justificada pelo fato de a disciplina não ter conseguido mostrar a que veio (RODRIGO, 2009, p. XI).

Como podemos notar, Lidia Maria Rodrigo nos mostra com bastante clareza a importância de evidenciar e tornar efetivo o ensino de filosofia através de práticas que façam sentido na vida do jovem estudante da educação básica. As metodologias aqui aplicadas, tiveram como intuito basilar, a partir de uma temática sensibilizadora, colocar a filosofia no cerne das vivências dos alunos.

Desde o momento que entramos na escola, procuramos vivenciar a filosofia, seja pelo diálogo, pelas perguntas que comumente são feitas pelos alunos e fundamentalmente na aula, pois é lá que se inicia as abordagens necessárias para que o fazer filosófico possa fazer parte das vivências que se entrelaçam no ambiente escolar.

A questão de problematizar a aula de filosofia, trata-se de dar lugar imprescindível aos filósofos, por meio do estudo e da apreensão dos conceitos. "A leitura histórica da tradição nos mostra que os grandes filósofos deixaram a sua marca e influenciaram o desenvolvimento da filosofia na medida em que tiveram ideias originais, foram criativos, abrindo novas possibilidades [...]" (Marcondes, 2010, p.283). Desse modo, quando o conteúdo passa a fazer sentido na vida do jovem, este começa a ver a aprendizagem com mais clareza e com a possibilidade de fazer da filosofia uma prática necessária para se chegar ao conhecimento.

Partimos do pressuposto de que as aulas da filosofia, apesar das adversidades que são pertinentes à

educação básica, tendo como fator mais agravante a configuração da sala de aula, que em média é de 40 alunos por sala, não esquecemos que se faz necessário ter uma atitude questionadora, tendo como foco a realidade sociocultural do aluno. Para Lidia Maria,

Em lugar de apresentar a filosofia com um catálogo de soluções típicas, é preciso começar compreendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido do real. A partir do levantamento dessas questões é que se pode e deve recorrer à história da filosofia, que, então, deixa de ser um fim em si mesma, como na perspectiva tradicional, inserindo-se na dinâmica da reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual. (RODRIGO, 2009, p.51).

Perceber a realidade de forma questionadora é um desafio, que procuramos ao longo da aula de filosofia tornar uma realidade constante. Por isso criamos o método, que a partir de uma auto percepção de questões que o aluno traz consigo, procuramos conduzir os questionamentos e reflexões da aula tendo como foco trazer para o debate questões que estão incluídas no cotidiano da vida do aluno, não deixando de lado as questões do currículo, uma vez que os conceitos filosóficos são importantes para dar embasamento as próprias percepções do cotidiano e poder problematizar. Lidia Maria reconhece a questão da seguinte forma:

Desde o surgimento da filosofia na antiga Grécia, a capacidade de problematização tem sido considerada um dos indicadores de uma postura filosófica diante do real, na medida em que permite ir além do sentido comum e aparente das coisas, assim como colocar a questão da multiplicidade e variação das opiniões humanas (IDEM, p.56).

A questão de tornar o debate como parte integrante do cotidiano da aula de filosofia está na contribuição significativa que a mesma traz para o fluir das ideias que possam surgir durante o debate, sendo que os próprios alunos passam a perceber em seus próprios discursos o sentido daquilo que se fala e se refuta. Era comum durante as aulas de filosofia que uma ideia inesperada surgisse. A partir de então, novas dúvidas e novas ideias eram lançadas pela turma. Por isso usamos o debate como estratégia por entendermos que o objetivo do debate, "[...] não é apenas convencer o interlocutor, mas, principalmente, fundamentar as próprias opiniões" (Rodrigo, 2009, p.83).

Designamos um momento específico para os apontamentos de soluções de problemas que surgiam durante o debate, o brainstorming. Criamos esse método de expor ideias e soluções por entender que é importante estimular o potencial criativo dos jovens, afinal o que percebemos é que por mais que as ideias surjam de forma apressada, sem amadurecimento, a prática conduz ao amadurecimento, como percebemos em alguns alunos que se mostraram mais empenhados na metodologia aplicada.

O momento aqui designado de feedback, tem como intuito avaliar e compartilhar experiências de aprendizados, trazendo sugestões para os próximos encontros, pois acreditamos que ao ouvir os alunos e identificar o que poder ser melhorado em relação aos conteúdos propostos na metodologia podemos trazer resultados mais significativos.

O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais [...] (RODRIGO, 2009, p.33).

Contextualizar a aula de filosofia foi uma tarefa que pensamos antes de começar a aplicar o método descrito. Sentíamos a necessidade de procurar uma metodologia que despertasse os alunos para o interesse na disciplina. Desse modo, ao utilizarmos em algumas aulas o método dialógico de procurar debater temas associados as vivências dos alunos nos deparamos com resultados positivos. Descobríamos no percurso das aulas vários estudantes que se identificaram com a filosofia e começaram a gostar da forma de debater os temas abordados.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O relato de experiências aqui descrito trouxe diversas contribuições, principalmente no que se refere ao amadurecimento da prática docente. Entre as dificuldades de execução dessa metodologia está a quantidade de alunos por sala, que por serem numerosas dificultam o debate e as discussões. No entanto nos momentos que utilizamos essa metodologia

de fomentar a problematização, os resultados se mostraram bem mais efetivos.

É importante refletir ainda acerca do cenário nacional em que se encontra a filosofia, fundamentalmente no Ensino Médio. A questão fundamental aqui não é de avaliar se o ensino filosófico deve ou não fazer parte do currículo, mas, de procurar debater quais as melhores práticas pedagógicas, que façam sentido na vida do jovem estudante da educação básica. Quando procuramos responder a estes questionamentos, de imediato percebemos o lugar da filosofia no Ensino Médio. Por se tratar de um ensino que está ligado a vida, a abstração e sobretudo a capacidade de relacionar a teoria com a práxis, o fazer filosófico contribui de forma decisiva no processo de emancipação e autonomia.

Sabemos da importância que a filosofia tem no que concerne ao suporte crítico e reflexivo, contribuindo para o autoconhecimento e a capacidade de compreender as complexidades existente no contexto sociocultural. Desse modo, uma atitude simples de tornar a filosofia efetiva na vida do estudante faz toda a diferença. Portanto, o trabalho de tornar a filosofia eficaz no contexto da educação básica deve ser um trabalho coletivo de todo o sistema educacional do Brasil, trabalhando a interdisciplinaridade e compreendendo a filosofia como uma forma de saber que está diretamente ligada a criticidade, a autonomia, a habilidade argumentativa, bem como as múltiplas percepções da realidade no qual nos encontramos.

O que percebemos através deste relato é que a filosofia precisa trabalhar de forma dialógica com as demais disciplinas, procurando neste cenário educativo possibilitar as condições fundamentais para compreender os diversos fenômenos presentes na realidade. As percepções críticas ocorrem quando o aluno compreende os conceitos e a partir destes é capaz de situar com as várias dimensões da vida. Ficou perceptível nas observações das aulas de filosofia, relatos de alguns alunos que compreenderam as relações dos conteúdos com outras áreas do saber, o que reforça a necessidade da interdisciplinaridade e do alinhamento do currículo nas humanidades. Direcionar a atuação docente no ensino filosófico para a aprendizagem e sobretudo para que o aluno perceba a importância do que é visto de forma conceitual com as adversidades do cotidiano é um desafio. No entanto é necessário que tenhamos como meta a percepção do conteúdo como uma possibilidade de problematizar os conceitos filosóficos com a própria vida.

## 7. REFERÊNCIAS

---

BRASIL. Secretaria de Educação. Ministério da educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em 23 de julho, 2019.

ESCOLHA DA Metodologia de Ensino. São Paulo. Portal da Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/escolha-da-metodologia-de-ensino/42547>. Acesso: 19 de agosto de 2019.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 13.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

KORAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. BH: Vestígio, 2019.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

# O USO DA LITERATURA COMO RECURSO EXPLICATIVO NA FILOSOFIA DE KARL MARX

Manoel Messias Rodrigues da Costa<sup>1</sup>  
Eduardo Ferreira Chagas<sup>2</sup>

## *The use of literature as explanatory resource in the philosophy of Karl Marx*

### **Resumo:**

O artigo consiste na pesquisa com uma abordagem literária em algumas obras de Karl Marx. O objetivo deste trabalho é mostrar o uso da literatura como recurso explicativo na filosofia do autor, destacando a relevância presente em sua obra, principalmente nos livros apresentados neste estudo. A metodologia aplicada caracteriza-se pela fundamentação na análise qualitativa e bibliográfica com o cruzamento de informações de trabalhos já publicados na área, com aportes na História, Literatura, Filosofia e em obras do próprio Marx, mostrando um recorte das referências, citações e analogias em alguns textos do filósofo, os quais expressam, em seu contexto, o traço, modelo ou a vertente do estilo que ele desenvolveu em suas narrativas, com uma forte influência da Literatura em sua formação apresentando-se desde a infância e vida acadêmica. Assim, o trabalho mostra como a literatura dialoga com a Filosofia, História, Sociologia, Economia e outras ciências presentes tanto nos bastidores das academias, como no cotidiano da sociedade. Desse modo, a análise do trabalho possibilita a descoberta e exposição desse modelo de metalinguagem, mostrando como Marx se apropria e se utiliza, em sua obra, de autores como Cervantes, Ovídio, Cícero, Tácito, Homero, Sófocles, Platão, Dante, Goethe, Shakespeare e autores bíblicos, como forma de expor suas teses, utilizando-se da Literatura como recurso explicativo para uma melhor compreensão de sua filosofia.

**Palavras-chave:** Literatura. Filosofia. Literatura como Recurso Explicativo.

### **Abstract:**

The article consists of research with a literary approach in some works by Karl Marx. The objective of this work is to show the use of literature as an explanatory resource in the author's philosophy, highlighting the relevance present in his work, especially in the books presented in this study. The methodology applied is characterized with a foundation in qualitative and bibliographic analysis with the crossing of information from works already published in the area, with contributions from history, literature, philosophy and works by Marx himself, showing a clipping of references, quotes and analogies in some texts by the philosopher, which express, in their context, the trait, model or aspect of the style that he developed in his narratives with a strong influence of literature in his training, appearing since childhood and academic life. Thus, the work shows how literature dialogues with philosophy, history, sociology, economics and other sciences present both behind the scenes of academies and in the daily life of society. In this way, the analysis of the work makes it possible to discover and expose this model of metalanguage, showing how Marx appropriates and uses in his work, authors such as Cervantes, Ovid, Cicero, Tacitus, Homer, Sophocles, Plato, Dante, Goethe Shakespeare and biblical authors, as a way of exposing their theses, using literature as an explanatory resource for a better understanding of their philosophy.

**Keywords:** Literature; Philosophy; Literature as an Explanatory Resource.

1. Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Ceará, estudante de Filosofia na Universidade Federal do Ceará, bolsista do PIBIC/CNPq sob orientação do Professor Dr. Eduardo Ferreira Chagas na Universidade Federal do Ceará  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7759-9352>

2. Pós-Doutorado em Filosofia pela Universitat Munster, professor efetivo do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6117>

## 1. INTRODUÇÃO

É comum, ao ler as obras de Marx, deparar-se com algumas citações ou analogias provenientes de textos de outros autores, mas o que se pode destacar neste trabalho é o uso acentuado da linguagem literária como forma explicativa desenvolvida ao longo da escrita do autor, como Marx se apropria de alguns autores, principalmente dos clássicos da Literatura para desenvolver um traço peculiar, uma marca, o escrever satírico de forma a contextualizar filosofia e economia com literatura e poesia. É certo que essa é uma característica marcante na vida e obra do escritor, mas a questão é como o autor desenvolveu esse modo de escrever, quais foram as principais leituras que o influenciaram e como ele adquiriu a facilidade "aparente" de interligar a literatura à poesia, a sátira à história e a economia à filosofia. Para uma melhor compreensão do leitor acerca das ideias de Marx, precisa-se analisar as influências que ele sofrera na adolescência e na vida acadêmica para que atingisse um amadurecimento claro e profundo, com exímio conhecimento de literatura e poesia.

Por que, então, não se transformou em poeta ou literato? O desejo de trilhar uma carreira na arte poética e literária fica evidente quando se desfruta do prazer de ler *Marxismo e Crítica literária*, de Terry Eagleton, quando nos debruçamos sobre *Karl Marx and World Literature*, de Praver, ou, ainda, quando estudamos algumas de suas obras. Fica explícito o know-how sobre o assunto quando se lê *O Capital - Livro I, O 18 Brumário* de Luís Bonaparte, *Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*, *A Sagrada Família*, *A Ideologia Alemã*, *Sobre o suicídio*, *Os Despossuídos*, *Manuscritos econômicos e filosóficos* e *Escritos ficcionais*.

Dessa forma, o trabalho traz luz sobre essa temática tão importante e original, a qual estava um pouco ofuscada por outras vertentes do estudo marxiano. Assim, ratificamos a importância da pesquisa no conjunto da obra do autor, tanto no jovem Marx, como no Karl maduro.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da Literatura, na vida de Karl Marx, apresenta-se desde a infância, quando ele brincava com as irmãs e obrigava-as a comer o que ele preparava em troca de contar-lhes algumas histórias. É como Praver (2011, p.12) fala: "Ele era um contador de histórias único e incomparável", assim como foi documentado pela filha Eleanor, Marx tinha essa veia de contador de histórias.

Na escola, ele tinha grande facilidade para compor sátiras sobre seus amigos e, em uma tarefa final, escreveu um texto sobre profissões no trabalho, intitulado *Reflexões de um jovem sobre a escolha de uma carreira*, no qual estava inclusa a narrativa de um escritor imaginário, e foi exatamente nesse ambiente escolar que entrou em contato com grandes escritores, como Ovídio, Cícero, Tácito, Homero, Sófocles e Platão.

Desse modo, a Literatura permeava a mente de Karl que dava seus primeiros passos em direção às aspirações futuras e aos sonhos que logo se transformariam em delírios boêmios de noites literárias, poéticas e teatrais nos meses em que cursou Direito em Bonn. Foi como Netto (2020, p. 43 e 44) escreveu: "Marx filiou-se àquele que juntava os oriundos da sua cidade, o Clube Tabernário de Trier (designação autoexplicativa), e logo ganhou destaque, acabando por ser um dos seus dirigentes". Assim foram os dias e noites do jovem Marx enquanto cursava Direito, sempre traçando um paralelo entre Direito, Literatura e boêmia.

A Literatura já estava ligada intimamente à formação de Marx. Embora sua produção literária não tenha suportado seu próprio crivo, sua crítica sobre seus textos poéticos fez com que abandonasse a produção e se dedicasse, exclusivamente, à História, Filosofia, Sociologia e Economia, e foi, nesse momento, em Berlin, que se diagnosticou com pouco talento para produção literária, dando início a uma nova vertente de produção, unindo Literatura e Filosofia.

Segundo Tercio Redondo (2018), na nota do tradutor, "Marx foi buscar, em *Tristram Shandy*, o romance satírico de Laurence Sterne, um modelo de prosa humorística que, daí em diante, marcaria indelevelmente seu estilo de escrever", com isso, o jovem Marx já fazia uma crítica forte e acentuada à sociedade de sua época, influenciado, principalmente, por Sterne e Goethe.

Nas palavras de Eagleton (1943, p. 12), "A Arte e a Literatura faziam parte do próprio ar que Marx respirava como um intelectual alemão formidavelmente culto dentro da grande tradição clássica da sua sociedade."

Segundo Lukács (2016, p.131):

A Literatura é capaz de conferir às contradições, às lutas e aos conflitos da vida social a mesma forma que eles assumem na alma, na vida do homem: é capaz de mostrar as conexões desses conflitos do modo como elas se concentram no homem real. Nesse nível, a literatura – realmente intensa e realista – consegue fornecer vivências e conhecimentos bastante novos, inesperados e essenciais até para o mais profundo conhecedor dos nexos sociais. Marx frisa isso seguidamente no caso de Shakespeare e Balzac.

O livro de Praver (2011), *Marx and world literature* (publicado em inglês em 1976 e relançado em 2011) é referência em demonstrar o caminhar literário que Marx percorreu e do emprego que dele fez em sua obra.

De acordo com Netto (2020, p 41):

"Karl recebia de Heinrich Marx novos e mais diversificados interesses literários (Homero, Dante e Shakespeare, mais ainda Schiller e Goethe). Durante a adolescência, ademais de Heinrich, Westphalen foi para Karl uma significativa influência – que, aliás, ele registrou explicitamente."

"Marx usa expressões e personagens literários como forma de ampliar a pesquisa e enriquecer a argumentação, a despeito de que isso pudesse representar uma via de enriquecimento estilístico. Doutro lado, o 'velho' era um profundo conhecedor da Literatura." (Queiroz e Costa, 2012, p. 28).

Segundo Fonte (2019, p. 354):

O universo artístico adentra a estrutura narrativa marxiana de modo que sua análise dos fenômenos sociais gera não apenas uma metáfora para o capital, mas assume a composição peculiar de um drama alegórico que revela como o valor, forma social particular existente inclusive em sociedades comerciantes antigas, desenvolve-se como valor gerando valor e se torna estruturante da vida social, sua ossatura, matriz que rege a totalidade e a capilaridade da vida no capitalismo, sujeito da História que vive como parasita com poderes monstruosos.

Em *O Capital*, Livro I, Marx (2011, p. 79), logo no prefácio da primeira edição, inicia duas analogias com os

personagens da mitologia grega, Perseu e Medusa. Ele faz uma comparação da estatística social da Inglaterra com a Alemanha e os demais países ocidentais do continente europeu, bem como faz uma analogia relacionando a ação com o elmo de névoa de Perseu, que colocava para perseguir os monstros, e afirma que nós utilizamos o elmo para, na verdade, negar a existências dos monstros.

Marx (2011, p. 178) utiliza-se da análise de personagens da Literatura em seu livro e, desta vez, cita Dante Alighieri, em *A Divina Comédia*, no livro do paraíso, fazendo uma analogia com o credo, pois a oração seria a moeda de troca para entrar no paraíso, assim como o ouro é a moeda de troca entre as mercadorias. Mais à frente, Marx (2011, p. 494) compara a rotina de trabalho repetitiva a qual o capitalismo submete seus súditos ao castigo que Zeus lançou sobre Sísifo, que teria que passar a eternidade escalando uma montanha com uma gigantesca rocha sobre os ombros, e, quando atingia o topo da montanha, a pedra rolava para baixo e assim começaria tudo outra vez até a eternidade.

Em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Marx (2011, p. 28) faz alusão e analogias aos livros bíblicos, como Lucas e Mateus, construindo, assim, uma relação demonstrativa para uma crítica com o intuito de superar o passado, utilizando-se da passagem bíblica que diz: "Deixem que os mortos enterrem seus próprios mortos".

Em (2011, p. 33) e (2011, p. 40), Marx faz menção à figura do Leão usada nas fábulas, nas quais o leão representa a força maior, sendo o poder maior, logo, depois de um acordo com outros animais para caçar e dividir a presa, o leão fez a divisão em quatro pedaços, afirmando que o primeiro seria dele por ser o rei dos animais, o segundo também, porque tinha organizado o acordo, o terceiro por ser parte que lhe caberia da sociedade e o quarto, porque nenhum outro animal iria querer disputar com ele esse pedaço. Desse modo, Marx faz essa relação com os cooperadores da revolução de fevereiro relacionando-os à fábula do leão.

Perceba como Marx cria conexões e vai costurando relações extremamente significantes no sentido de contextualizar as informações trabalhadas por ele com os personagens literários, poesias e histórias. Veja (2011, p. 37) como Marx compara Luís Bonaparte ao personagem Crapulinski, do poema *Dois cavaleiros*, de Heine, fazendo, assim, uma comparação depreciativa de Luís Bonaparte com um crápula.

Em sua tese de doutorado, *Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*, já no prefácio, Marx faz duas citações importantes dos personagens da Literatura quando exalta a Filosofia: "A Filosofia não esconde isso de ninguém. A confissão de Prometeu – [numa palavra, odeio todos os deuses]" e quando afirma: "Porém, às tristonhas lebres de março que se alegram com o aparente agravamento da posição cidadã da Filosofia, esta responde, reiterando aquilo que Prometeu disse a Hermes, o serviçal dos deuses". Exatamente nessas passagens, ele cita Prometeu acorrentado de Ésquilo, e faz alusão a uma expressão inglesa que Lewis Carroll converte em personagem de Alice no país das maravilhas, para mostrar que a Filosofia, em sua posição cidadã, reconhece a autoconsciência como divindade suprema.

Veja como Marx, em (2018, p. 59, 60), faz uma analogia e crítica aos filósofos que se utilizavam da filosofia de Aristóteles, como fonte histórica, para contrapor e tentar superar a filosofia de Hegel; ele faz, também, uma alusão à exclamação de Arquimedes e finaliza satirizando o *Homo maximus*, de Emanuel Swedenborg.

Já em *A Sagrada família* (2011, p. 17), Marx faz uma sátira entre a *Crítica crítica*, grupo criado por Bruno Bauer, e a passagem bíblica que narra a vinda do Cristo como salvador, na religião cristã, e continua, em (2011, p. 31), fazendo analogia ao demônio filisteu Moloch, comparando a *Crítica crítica* a ele. Primeiro, ele afirma que Edgar transforma o amor em um deus para depois transformá-lo nesse demônio Moloch, construindo, assim, sua crítica de forma compreensível e envolvente. Mais adiante, em (2011, p. 33), Marx usa trechos literários como analogias para melhor expressar seu pensamento, utilizando um fragmento do poema *A Moça do estrangeiro*, de Schiller.

Marx, em (2011, p. 67) e (2011, p. 69), ironiza a crítica de Szeliga ao romance de Eugène Sue, *Os Mistérios de Paris*, e continua ironizando Szeliga-Vishnu em relação ao romance de Eugène Sue quando satiriza o fato de que ele é exclamado "Crítico crítico".

Em *Manuscritos econômicos e filosóficos* (2004, p. 96), Marx, além de comparar a propriedade móvel, ou seja, a mercadoria, ao filho unigênito, direta analogia ao termo utilizado pela religião judaico-cristã, assemelha-se a seu adversário, Dom Quixote, personagem sonhador e louco de Miguel de Cervantes, e continua citando-o em (2004, p. 140): "Tem de pagar esta casa mortuária. A habilitação-

luz que Prometeu, em Ésquilo, denota como uma das maiores dádivas pelas quais ele fez do selvagem um homem, cessa de existir para o trabalhador", e, desta forma, utiliza o mito de Prometeu, de Ésquilo, para fazer uma analogia ao trabalho estranhado, pois, assim que Prometeu, quando roubou o fogo de Zeus e deu aos homens, transforma os selvagens em homens, o trabalho estranhado faz o caminho inverso, transformando homens em selvagens.

E finalizando o livro com duas citações (2004, p. 157, 158) e (2004, p. 158), Marx se utiliza de parte do texto de Mefisto, em *Fausto* de Goethe, para retratar o poder do dinheiro, o poder de compra e a transformação do seu possuidor. Já com o texto de *Timão de Atenas*, de Shakespeare, conclui sobre o poder do dinheiro quando afirma que "O que eu como homem não consigo, o que, portanto, todas as minhas forças essenciais individuais não conseguem, consigo-o eu por intermédio do dinheiro".

Em *Os despossuídos*, voltando a utilizar a fábula do leão (2017, p. 32), Marx afirma: "De fato, tudo que furtam e roubam pertence a eles pelo direito do leão", fazendo menção ao que sempre fica com toda a caça na hora da divisão com os outros animais. Os poderosos proprietários de terras agem do mesmo modo em relação aos despossuídos, pois também roubam, embora de forma diferente, sempre protegidos pelas leis do parlamento. Já em (2017, p. 45), Marx utiliza linguagem sarcástica com menções a fábulas e quimeras para desqualificar os argumentos economicistas de Proudhon, satirizando, assim, seus argumentos e continua sendo mordaz em seu comentário contra os argumentos de Proudhon, utilizando ironia ao citar a *Ilíada*, de Homero.

Em (2017, p. 84), Marx ironiza a legislação criada para a massa de despossuídos, atribuindo-lhe a fábula da alquimia da pedra filosofal e continua com a mitologia egípcia em (2017, p. 84, 85), para fazer analogia com a desigualdade entre os proprietários de terras, os legisladores no parlamento e os despossuídos, ou seja, os pobres, para assim justificar e legitimar a desigualdade entre eles, já em (2017, p. 92), Marx se utiliza do livro *O Mercador de Veneza*, de Shakespeare, para ironizar o legislador que insiste em fazer leis que apenas prejudicam os pobres e despossuídos.

Em *Sobre o suicídio*, segundo Michael Löwy, havia um Marx insólito, pois, em (2006, p. 13, 14), Marx se utiliza de histórias da vida privada, porque acreditava que o

privado também era político e dedicou-se a essa construção em conjunto com os textos de Peuchert, analisando e criando uma obra muito à frente do seu tempo, obra que reflete, hoje, no nosso cotidiano, na sociedade contemporânea, um livro que aborda questões como depressão, ansiedade e machismo, bem como a repressão que a sociedade moderna, patriarcal e machista exerce sobre as mulheres, e, dessa forma, mais uma vez, Marx se apropria da literatura para adentrar em uma questão ainda delicada e negada na sociedade de hoje.

Em (2006, p. 21), Marx recorre ao romance de Voltaire, *Cândido ou o otimismo*, quando cita um dos ensinamentos do doutor Pangloss sobre o mundo em que vivemos ser o melhor dos mundos. Assim, Marx se utiliza dessa analogia para retratar o mundo do restante da sociedade e, em (2006, p. 28), apropria-se, com referência da contribuição de Rousseau, como analogia a uma sociedade que não se importa com os seus semelhantes, caracterizando-a como uma selva repleta de feras prestes a se devorarem. Logo mais, em (2006, p. 43), Marx faz menção ao termo "Filisteu", o qual é muito comum ao longo de sua obra, sendo sempre utilizado de forma pejorativa, como forma de xingamento, termo tirado, mais uma vez, dos livros do Velho Testamento.

Em *Escritos ficcionais*, livro da juventude de Marx, ele nos traz o romance humorístico de Escorpião e Félix - Oulanem, uma peça trágica, na qual utiliza muitas passagens bíblicas, como em (2018, p. 16), Marx fala: "(...) Margarida que sonhara, e eram ruínas os seus sonhos: ela era a Grande Meretriz da Babilônia, o Apocalipse de João e a ira de Deus", fazendo referências ao texto do Apocalipse de João, no Novo Testamento, para, assim, construir o sonho de sua personagem e, na mesma página, faz referências cômicas à tragédia homônima de Shakespeare, com o rei Ricardo da Inglaterra, antes de ser morto, e a situação em que Margarida se encontrava.

Marx (2018, p. 27) fala: "Tenho vertigens; se um Mefistófeles aparecesse, eu seria um Fausto, pois, evidentemente, todos somos um Fausto, visto não sabermos qual lado é o direito e qual o esquerdo". Aqui, mais uma vez, ele utiliza sarcasmo na analogia a Fausto, de Goethe, quando estabelece com Mefistófeles, a personificação de um demônio, um pacto para que

voltasse à juventude e continua sua crítica em (2018, p. 35), fazendo analogias a *Fastos*, obra de Ovídio, na qual ele, várias vezes, faz referência ao nascimento das estrelas e suas constelações, assim como em *Gênesis*, quando Deus faz a promessa a Abraão de que sua descendência seria tão numerosa quanto as estrelas.

Em *A Ideologia alemã*, Marx cita várias obras literárias, entre elas *Antígona*, de Sófocles, *Timon Von Athen*, de William Shakespeare, *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, *La puente de Mantible*, de Pedro Calderón, e muitos livros da Bíblia de Martinho Lutero. Já em (2007, p. 105), Marx faz uma analogia em relação a Bruno Bauer, chamando, desdenhosamente, de santo epilético a Jacó, personagem bíblico do livro de *Gênesis*, em relação a sua luta com Deus. Marx deslocou o quadril de Jacó, enquanto Bruno apenas mexe com sua frase e continua desdenhando, em (2007, p. 107), chamando-o de São Bruno enquanto lhe compara ao personagem Malvolio, de Shakespeare, fazendo uma analogia a sua natureza desagradável, vaidosa, autoritária e pomposa.

Em (2007, p. 147), Marx se utiliza do livro de João, o Apocalipse, para fazer uma analogia entre Stirner e Cristo, o qual veio para guiar os pagãos, no entanto, Marx se utiliza da relação de semelhança para desdenhar Stirner, ridicularizando-o, e continua sua saga de desdém em (2007, p. 150), fazendo uma comparação com a passagem do livro de João, o Apocalipse, depreciando Stirner, chamando-o de São Max, detratando-o e falando que, por causa da sua classificação do homem, João deveria ter profetizado de outra forma.

Este artigo mostra um recorte das referências, sátiras, citações e analogias dentro das obras principais do próprio Karl Marx. Tais referências expressam, em seu contexto, um traço, um modelo ou uma vertente do estilo que Marx desenvolveu para uma melhor compreensão de seus textos, tanto no jovem Marx, como no Karl maduro.

### 3. METODOLOGIA

O artigo tem como fundamento a pesquisa qualitativa, teórica e bibliográfica, articulada com informações de autores que publicaram trabalhos nas áreas de Filosofia e Literatura, com o objetivo de obter uma melhor compreensão sobre as influências literárias na obra marxiana e, conseqüentemente, como isso se incorporou e refletiu na linguagem literária de seus escritos. Analisando sua bibliografia, elencaremos algumas de suas obras, além de autores que já desenvolveram projetos nessa área. Mesmo sendo Karl Marx um autor com obra vasta em outras vertentes do conhecimento filosófico, a presente pesquisa se concentrará em um recorte de obras específicas, trazendo, assim, uma visão mais determinada, detalhada e rica sobre a temática da Literatura e da Filosofia na obra de Marx.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, em carta a Engels, Karl comentou suas obras dentro do contexto norteador de um conjunto artístico, pois ele defendia a liberdade de expressão da arte em qualquer produção, principalmente depois de desenvolver a crítica sobre como o mercado absorvia e transformava tudo em mercadoria. Certamente porque a arte não se restringe apenas a analisar e reproduzir experiências vivenciadas pelas sociedades do passado e de sua época. Com certeza, porque ela traz no seu cerne a subjetividade crítica, utópica, apaixonante, inquieta e emancipatória, e, por isso, foi percebida, admirada e utilizada por Marx.

Essa aproximação do estilo literário com a Filosofia, e desta com a História, com o cotidiano dos indivíduos, esse convite a sair da passividade, indubitavelmente, contribuiu bastante para sua crítica à sociedade burguesa. Desse modo, Marx se apropriou da Literatura, de seus personagens, das poesias, dos cenários e das circunstâncias dentro de seu contexto histórico para uma melhor compreensão e exposição de seu trabalho filosófico.

Assim, o presente trabalho evidencia o uso da literatura como recurso explicativo na filosofia de Karl Marx, motivado pelo desejo de escrever literatura na adolescência, algumas vezes para satirizar oponentes, outras, simplesmente, pelo prazer intelectual de

contextualizar essa metalinguagem dentro de suas pesquisas, no entanto, explicitamente, com o objetivo de facilitar o entendimento de questões filosóficas, críticas, aos seus leitores.

Dessa forma, a pesquisa demonstra a forte influência e presença literária dentro da obra marxiana, principalmente no jovem Marx, embora esse traço o tenha acompanhado durante toda a vida. Isto nos proporcionou uma análise mais completa sobre a temática da Literatura e da Filosofia na obra de Marx, agregando, assim, mais uma forte, específica e conseqüente influência, além do tripé já conhecido do socialismo francês, da economia inglesa e da filosofia alemã sobre a produção intelectual de Karl Marx.

Enfim, é necessário destacar a importância da abordagem dessa temática e pesquisa, pois ela contribuiu para um enfoque interativo da Filosofia com a Literatura e com as artes em geral, enfoque esse muitas vezes deixado de lado, ou até mesmo ameaçado, como nos tempos atuais.

## 6. REFERÊNCIAS

---

- CHAGAS, Eduardo F. **Natureza e Liberdade em Feuerbach e Marx**. Campinas-SP: Editora Phi, 2016.
- CHAGAS, Eduardo F. O Pensamento de Marx sobre a Subjetividade. **SciELO**, 2013.
- CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto: **Revista de filosofia**, 2011.
- EAGLETON, Terry. **Marxismo e Crítica Literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FONTE, S. S. Della. **Marx e a Literatura em O Capital: Estudos Avançados**. São Paulo, v.33, nº 97, p. 347-359, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/165033>. Acesso em: 28 out. 2022.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Marx e Engels como Historiadores da Literatura**: 2016.
- MARX-ENGELS. **Sobre Literatura e Arte**: Coleção Bases. São Paulo: Global Editora, 1979.
- MARX, Karl. **Diferença entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e a de Epicuro**: Coleção Marx-Engels. - São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARX, Karl. **Escritos Ficcionalis: Escorpião e Felix – Oulanem**. Coleção Marx-Engels. - São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I - O processo de produção do capital. - São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. **Os Despossuídos**: Coleção Marx - Engels. - São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**: Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **A Sagrada Família, ou A Crítica da Crítica Crítica contra Bruno Bauer e Consortes**. Coleção Marx-Engels. - São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **Sobre o Suicídio**. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NETTO, José Paulo. **Karl Marx, uma Biografia** - São Paulo: Boitempo, 2020.
- PRAWER, S. S. **Karl Marx and World Literature**: Londres: Verso Books, 2011.
- QUEIROZ, F. J.; COSTA, F. **Marx e a Literatura: um estudo à luz do Capital**. Revista

# DoCEntes ENTREVISTA



Professora  
**Patrícia Del  
Nero Velasco**

## Apresentação

Mesmo que a comunidade de professores(as) e pesquisadores(as) em educação do Brasil, em suas mais diversas formas de ser, entendam e defendam a Filosofia como um saber fundamental para o pleno desenvolvimento dos cidadãos, aqueles que a ensinam ainda são impelidos a justificar e lutar pela sua presença nos diversos níveis educacionais. Ao mesmo tempo, novas demandas pedagógicas e de ensino, assim como políticas, surgem para os professores(as) de Filosofia, levando-os a se modificarem e lidarem de forma outra com o presente. A revista DoCEntes, nesta edição de março de 2023, entrevistou especialistas brasileiros reconhecidos na área a fim de pensar as diversas nuances que, na atualidade, constituem o ensino desse saber. Abordando temas como racismo, livro didático, argumentação lógica, pesquisa, criticidade e políticas públicas educacionais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), entre outros, as entrevistas presentes neste dossiê sobre Ensino de Filosofia possibilitam aos leitores uma problematização atualizada sobre a prática docente e pesquisa em torno de um componente curricular que, mesmo velho, com seus mais de 2500 anos de história, é fundamental para a formação integral dos cidadãos brasileiros, especialmente os jovens cearenses.

Pós-doutora em Educação pela UNESP-Campus Marília (2019) e Doutora (2004), mestra (2000) e graduada (1996) em Filosofia pela PUC-SP. É professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde coordenou o Curso de Licenciatura em Filosofia (2010-2012), o Subprojeto PIBID-Filosofia (2011-2013) e o Núcleo UFABC do PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia (2015-2018; 2020), do qual é professora. Lidera o grupo do CNPq Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil), atuando nas linhas Fundamentos do Ensino de Filosofia e Ensino de Argumentação Lógica e Ciências. É integrante do núcleo de sustentação e coordenadora (biênio 2022-2024) do grupo de trabalho da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar, membro dos grupos de pesquisa ELAD - Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (UESC/CNPq) e ENFILO - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino de Filosofia (UNESP/CNPq).

1. E-mail: [patricia.velasco@ufabc.edu.br](mailto:patricia.velasco@ufabc.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0717394972836082>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4705-4474>

**DoCentes:** Professora Patrícia, sua pesquisa e prática em torno do ensino de Filosofia é significativa e importante para pensarmos e estarmos atentos à nossa prática docente e pesquisa. Tocando no tema "Campo de estudos Ensino de Filosofia", qual sua importância para o ensino de Filosofia na educação básica e no ensino superior?

**Patrícia Del Nero Velasco:** Inicio minha fala invertendo a sentença: o campo de conhecimento intitulado Filosofia do Ensino de Filosofia (ou simplesmente Ensino de Filosofia) não faz sentido sem a presença da Filosofia na Educação Básica. Trata-se de um campo composto pelo conjunto de tudo aquilo que envolve o tema: planos de aula, metodologias de ensino, livros didáticos, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos de pesquisa e extensão, concepções de formação, de ensino e de Filosofia etc. Todavia, embora agregue todos estes conhecimentos e práticas, assim como todos os níveis de ensino (da Filosofia com crianças ao ensino de Filosofia como problema de pesquisa na pós-graduação), seu cerne certamente é a prática filosófica na Educação Básica – objeto central dos estudos neste campo.

Voltando à pergunta que me foi feita, a institucionalização de um campo de conhecimento em torno e sobre o ensino e a aprendizagem da Filosofia pretende dar reconhecimento às práticas e às pesquisas que já são desenvolvidas, com qualidade e em número expressivo, há ao menos duas décadas. Se, por um lado, podemos dizer que estas práticas e pesquisas possuem legitimidade social, à

medida que há agentes produzindo e se responsabilizando pelo campo (professores e professoras pesquisadores de todos os níveis de ensino), de outro falta-lhes legitimidade institucional. Uma vez que o Ensino de Filosofia não é reconhecido como uma linha ou subárea de pesquisa nas agências de fomento e nos programas de pós-graduação, aqueles e aquelas que a este campo se dedicam têm que lidar com obstáculos diários em suas jornadas acadêmicas: seus artigos e projetos são usualmente avaliados por pareceristas que desconhecem a literatura e a metodologia do campo, o que diminui a chance de aceite; conseqüentemente, torna-se maior a dificuldade em obter fomento como bolsas e auxílios à pesquisa. Em suma, a despeito da consolidação atestada pelas produções (bibliográficas, técnicas etc.), a área não goza de cidadania filosófica plena – cerceando suas potencialidades e seu (ainda maior) desenvolvimento.

Neste sentido, o almejado reconhecimento institucional do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento ou subárea de pesquisa visa dar condições adequadas e justas às professoras e professores pesquisadores que atuam nos cursos de formação docente e na pós-graduação, fomentando a qualidade do trabalho realizado sobre a temática nas universidades. Concomitantemente, fornecerá também cidadania plena aos filósofos e filólogas que atuam na Educação Básica e cujo trabalho (docência, pesquisa, produção de metodologias e materiais didáticos próprios etc.) não é academicamente valorizado e, às vezes, sequer reconhecido como tal. A institucionalização do Ensino

de Filosofia como campo da Filosofia permitirá que se estreite a distância entre o ensino de Filosofia nos diferentes níveis, fazendo circular com maior alcance as produções e ações de seus agentes. Ao congregarmos professores e professoras de Filosofia de todos os níveis que se dedicam a pensar filosoficamente o Ensino de Filosofia, propiciará, igualmente, uma maior organização política de seus pares: teremos, enfim, condições de pautar as demandas da área e participar com maior força e fôlego dos debates sobre políticas educacionais que envolvem a área. Por fim, mas não menos importante, vislumbro que a cidadania plena para o Ensino de Filosofia compreenderá uma significativa revisão do próprio cânone filosófico, uma abertura há muito desejada por filósofos e filólogas: o reconhecimento de outras maneiras de se relacionar com a(s) filosofia(s) e o filosofar, atestando o caráter filosófico das práticas do filosofar que ocorrem na imanência da sala de aula.

**DoCentes:** Retomando o tema pesquisa em ensino de Filosofia, poderia falar sobre a importância, para o ensino de Filosofia no Brasil, do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar, do qual a senhora faz parte, e do livro que publicou em 2020 pela editora NEFI, no qual se preocupa em dialogar e analisar as ações desse grupo?

**Patrícia Del Nero Velasco:** A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) foi fundada em 1983 e apenas em 2006, na gestão do prof. João Carlos Salles (UFBA), o Ensino de Filosofia passou a vigorar, com a fundação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, como temática dos grupos de trabalho da

pós-graduação em Filosofia do Brasil. O grupo em questão levou a cabo a virada-filosófica<sup>2</sup> que teve como marco inaugural o Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em Piracicaba (SP), no ano 2000. A coletânea do encontro foi intitulada de Filosofia do Ensino de Filosofia e assim justificada por Sílvio Gallo: "O título do livro anuncia a tônica do que procuramos produzir com o congresso: um trabalho de natureza filosófica sobre o ensino de filosofia; ou, para dizer de outra maneira, tomar o ensino de filosofia como problema genuinamente filosófico" (2012, p. 14). O GT da ANPOF é fruto e expoente maior da supracitada virada-filosófica, passando a congregar pesquisadores e pesquisadoras que assumem o ensinar-aprender filosofia/filosofar e a formação docente como temáticas de suas investigações filosóficas.

Não obstante seja um grupo de trabalho ligado a uma associação de pós-graduação, pela própria natureza da temática a qual se dedica, as pesquisas do grupo inevitavelmente têm uma dimensão prática. Seja porque problematizam o ofício docente, a formação docente em Filosofia e o fazer filosófico em sua dimensão pedagógica, seja porque investigam e desenvolvem produtos educacionais para serem usados em sala de aula (como sequências didáticas, jogos, eventos acadêmicos ou artísticos, aplicativos, audiovisual, entre outros). Ao assumir esta dimensão prática que lhe é constitutiva, as pesquisas em e sobre Ensino de

Filosofia desenvolvidas no âmbito do GT inevitavelmente reverberam para além da esfera da pós-graduação. Elas têm um impacto social nas escolas e um impacto acadêmico nos cursos de formação de professores e professoras. Muitos membros do GT atuam nas licenciaturas de suas instituições, responsabilizando-se: pelos estágios supervisionados; pelas práticas de ensino; por disciplinas como Filosofia do Ensino de Filosofia, Didática da Filosofia e Metodologia do Ensino de Filosofia; por programas como o PIBID e a Residência Pedagógica; por pesquisas de IC e TCC sobre Ensino de Filosofia; por projetos de extensão, entre outras ações inerentes à atuação docente na universidade. Outros vários membros do GT, além do vínculo com a pós-graduação (seja acadêmica, seja profissional), mantêm carga horária na Educação Básica – imprescindível vínculo para o diálogo entre escola e universidade, entre educação básica, graduação e pós-graduação.

O livro *Filosofar e Ensinar a Filosofar*: registros do GT da ANPOF – 2006-2018 (NEFI Edições<sup>3</sup>), por sua vez, nasceu da necessidade de mapeamento das produções sobre Ensino de Filosofia no Brasil. A cada reunião do GT, tínhamos a convicção de que o Ensino de Filosofia não só se constituía como subárea de pesquisa, como já se tratava de um campo de conhecimento consolidado. Mas para que este diagnóstico pudesse ter relevância acadêmica, precisávamos juntar o acervo de tudo aquilo que constitui a área: projetos de pesquisa, de

extensão e de ensino; artigos, capítulos de livros, livros, trabalhos completos publicados em anais de eventos etc. Dada a dimensão estratosférica da empreitada, ao assumi-la tive que fazer um recorte metodológico e acabei centrando esforços nas produções dos então 45 membros do GT. Mas ao restringir os nomes a terem suas produções identificadas, pude ampliar o escopo temporal e realizar um estudo comparativo, classificando as referidas produções em duas décadas (1997-2007 e 2008-2018). Esse trabalho permitiu mostrar que a partir do marco divisor da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, houve um aumento muito significativo de ações e publicações na área – reiterando a tese anteriormente mencionada de que a presença da Filosofia na Educação Básica é o cerne e a razão das pesquisas sobre Ensino de Filosofia no Brasil.

A obra sobre o GT é constituída também de uma memória do que já foi feito e do percurso até aqui – de quem ajudou a fundar o GT, mas hoje não participa mais dos encontros; de quem contribuiu com o GT em algum momento, mas não está mais atuando na área; de quem tem participado desde sempre... enfim, para além de mapear os produtos, digamos assim, deste grupo, senti a necessidade de registrar essa história, talvez também como uma forma de reverenciar aqueles e aquelas que vieram antes de nós e abriram as portas para que a gente pudesse fazer e estudar aquilo que hoje nós fazemos e estudamos. A propagada falta de memória do brasileiro não

2. Inspirados no "giro filosófico" de Ruggiero (2012), Rodrigues e Gelamo cunham a expressão "virada filosófica" para designar "esse posicionamento filosófico com o ensino de filosofia [que] é apresentado não como uma atitude individual, proposta de um sujeito-autor, mas [como] uma dinâmica coletiva (2021, p. 33).

3. Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php>. Acesso: 20 dez. 2022.

poderia se repetir em um grupo que tem como marcas a afetividade e o trabalho colaborativo. Nesse sentido, o livro é também uma celebração dos 14 anos que o GT completava na ocasião.

Cabe ainda mencionar que, em 2021, outros/as colegas se juntaram para continuarmos a fazer o levantamento do acervo do campo e, paulatinamente, estamos construindo este acervo e disponibilizando-o na página do LaPEFil – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (<https://lapefil.pesquisa.ufabc.edu.br>). Entendo que tanto o livro quando este repositório são matérias-primas riquíssimas para a memória da área e para futuras pesquisas sobre a temática do Ensino de Filosofia.

**DoCentes:** Outro tema pela senhora pesquisado é a argumentação lógica, que foi por você trabalhado no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia e dá título ao seu livro Educando para a argumentação - Contribuições do ensino da lógica. Poderia comentar sobre o que é e qual a importância da argumentação lógica para o ensino de Filosofia na educação básica? Partindo das suas conversações sobre o assunto e sua docência no PROFFILO, você acha que ainda é preciso atenção, em termos de formação inicial e formação continuada de professores de Filosofia da educação básica, em torno do tema?

**Patrícia Del Nero Velasco:** A argumentação é um vastíssimo campo de conhecimento hoje, comportando um arcabouço

teórico-conceitual e prático bastante diverso e divergente. É fruto do desdobramento das propostas pioneiras de Perlman e Obrecht-Tyteca (2005) e Toulmin (2006), responsáveis por recuperar do legado lógico aristotélico a retórica e a dialética, criando teorias da argumentação que não se encerram na analítica; teorias que, em última instância, pretendem atender aos argumentos da vida prática. Na esteira destes autores, surgiram inúmeras possibilidades de se pensar a argumentação, tais como: o modelo dialogal (PLANTIN, 2008), a argumentação no discurso (AMOSSY, 2020) e a argumentação na interação (GRÁCIO, 2016). Assim sendo, assumo a completa imprecisão do termo "argumentação lógica" que adoto, mas o faço por ainda não ter encontrado um termo melhor. Ultimamente, aliás, tenho usado a terminologia "prática argumentativa", pois os conceitos sob o título de "argumentação lógica" se prestam justamente à identificação de estruturas argumentativas em situações cotidianas.

Feita essa ressalva, tenho trabalhado sob o título em questão a noção de argumento a partir da perspectiva inferencial (e não dialogal ou interacional, por exemplo), trabalhando de modo correlato os conceitos de premissa, conclusão, subargumento e argumento complexo, assim como as distinções entre argumentos dedutivos, indutivos e abduativos. Sob o ponto de vista retórico, até aqui vislumbrei apenas possibilidades de práticas argumentativas com falácias não formais, mas indico fortemente a leitura da obra de Edgar Lyra

intitulada O esquecimento de uma arte: retórica, educação e filosofia no século 21 (2022), na qual o autor faz uso da retórica aristotélica para indicar caminhos filosóficos para lidarmos com os desafios no nosso século.

Em um artigo de 2017<sup>4</sup>, discuto com algum vagar sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina. De modo breve, o trabalho com práticas argumentativas, com a construção e reconstrução de argumentos e a identificação de falácias, permite às/aos estudantes: justificar seus pontos de vista, cobrar as razões daquilo que outras/os defendem, identificar erros de raciocínio, compreender diferentes perspectivas sobre uma mesma temática e, em última instância, reconhecer outrem como alguém igualmente dotado de ideias e capacidade de raciocínio. Assim sendo, conhecer e praticar conceitos-chave de argumentação permite fomentar o pensamento crítico (o exame racional sem pré-conceitos ou pré-julgamentos, as habilidades de julgar e deliberar, a avaliação de conhecimentos, comportamentos, ideias, costumes e valores), o pensamento criativo (criando perspectivas diferentes para o tópico a ser justificado) e, igualmente, a civilidade. Meu trabalho com argumentação pauta-se não apenas em minha trajetória acadêmica, mas na defesa que faço de que há uma dimensão ética da argumentação. E o que isto significa? Ao trabalhar conceitos e práticas argumentativas, não oferecemos somente instrumental para a criação de argumentos ou para a identificação de falácias, mas em alguma medida estamos também incentivando a disposição

4. Cf. VELASCO, 2017.

de se colocar no lugar de outrem, de estar disposto a dialogar, de procurar consensos e dissensos, enfim, de usar a palavra para justificar nossos pontos de vista. E, com isso, nós abrimos mão de armas e de outras formas de violência tão em voga hoje em dia.

Considerando, de um lado, o valor formativo do trabalho com argumentação e sua presença requerida nos dispositivos legais que orientam a Educação Básica (PCN, PCN+, OCN e, mais recentemente, na BNCC<sup>5</sup>) e, de outro, as exíguas indicações de subsídios metodológicos que orientem a identificação e construção de argumentos nos materiais didáticos de Filosofia, eu diria que há muito ainda a se construir sobre a temática. Há que se desenvolver materiais para o trabalho com a prática argumentativa em sala de aula e há que se atentar ao tema nos cursos de formação inicial e formação continuada de professores de Filosofia da Educação Básica. Em outras áreas de conhecimento, há todo um campo de pesquisa e produção de material para a sala de aula que tem a argumentação como cerne. São facilmente encontrados artigos sobre ensino de ciências (química, física e biologia), de matemática e de língua portuguesa<sup>6</sup> que discutem práticas argumentativas desenvolvidas

desde o ensino fundamental até os cursos de licenciatura. Em contrapartida, e a despeito do caráter iminentemente argumentativo da Filosofia, experiências com argumentação e ensino de Filosofia são pontuais. Se o campo de pesquisa do Ensino de Filosofia no Brasil tem muito a ensinar ao mundo, com pesquisas, iniciativas e produções exemplares, no quesito "ensino de argumentação" os papéis se invertem: países como EUA e Portugal desenvolvem vasto material sobre a temática – praticamente um pré-requisito para o ensino da Filosofia nestas regiões.

**DoCEntes:** Sabendo da sua preocupação e da sua luta em defesa do ensino de Filosofia como campo, em que medida a BNCC e a Lei Novo Ensino Médio com ele colabora ou prejudica? Qual a importância da luta política dos professores da área, nos seus diversos níveis, para o fortalecimento do ensino de Filosofia no Brasil?

**Patrícia Del Nero Velasco:** O modelo de Ensino Médio brasileiro há tempos necessitava ser revisado. No entanto, a maneira como o processo foi realizado e as consequências desta última são desastrosas para a educação pública brasileira e, de modo específico, para a pretendida

formação filosófica nas escolas de todo o país. Infelizmente, sabemos que as políticas educacionais que se instauraram a partir do Golpe de 2016 (além da BNCC e da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, há também a fatídica Resolução CNE 02 de 20 de dezembro de 2019) fazem parte de uma ação maior, uma ação que é composta: pela tentativa de privatização da educação (e dos demais setores da sociedade); pelo fim da autonomia universitária e da autonomia docente em todos os níveis; assim como pela precarização e pelo sucateamento da educação brasileira. As políticas educacionais em questão: (1) desconsideram o acesso ao conhecimento científico, contrariando os princípios da democracia e de justiça social; (2) diluem o acesso de estudantes da Educação Básica ao conhecimento científico e sistematizado produzido pelas Ciências Humanas; e (3) são políticas que se pautam na pedagogia das competências, amplamente criticada, há décadas, por pesquisadoras e pesquisadores da Educação, porque desconsidera a formação integral do sujeito para atuar em uma sociedade democrática, justa e igualitária.

No caso da área de Filosofia, os estragos são de todas as ordens. Além destes supramencionados, comuns às demais áreas, temos a perda da especificidade disciplinar

5. Na Base, aliás, a argumentação consta como uma das Competências Gerais de toda a Educação Básica: "Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta" (BRASIL-MEC/SEB, 2019, p. 9). Também é uma das competências de caráter geral preconizadas nos PCNEM: aprender "a argumentar com base em fatos" (BRASIL-MEC/SEMT, 2000, p. 74). E no PCN+: "argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, [...] apontar contradições [...] são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas" (BRASIL-MEC/SEMT, 2002, p. 16). Também no PCN-Filosofia: "Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes" (BRASIL-MEC/SEMT, 2000, p. 61). E na OCN: "parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia" (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 30).

6. Cf. por exemplo, os periódicos "EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação" e "Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências".

da Filosofia e, com ela, da possibilidade de desenvolvermos o potencial formativo que atribuímos à Filosofia na formação integral do estudante da Educação Básica. Assistimos à redução da carga didática de muitos docentes da área e/ou à realocação destes filósofos e filósofas em disciplinas que, a princípio, não lhe são familiares. Por conseguinte, há o risco de assistirmos a uma queda na procura pelos nossos cursos de graduação em Filosofia e, igualmente, ao arrefecimento da procura por pós-graduações na área. Além destes fatores, há aquele que diz respeito especificamente à subárea de pesquisa Filosofia do Ensino de Filosofia: se após a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina do Ensino Médio vimos as pesquisas e produções na área se multiplicarem, e em alguns casos triplicarem (como no número de artigos publicados)<sup>7</sup>, no cenário de incerteza quanto à presença da Filosofia nas escolas (ocasionado pela legislação vigente), corre-se o risco de retrocedermos também nessa dimensão das pesquisas.

O problema que se impõe é como sanar (ou ao menos tentar minimizar) os estragos em questão. Acho que temos algumas frentes de atuação neste sentido. Uma vez que não há, por ora, uma Associação Nacional de Professores de Filosofia com força política para se responsabilizar por ações nesse sentido, temos que, de um lado, acompanhar dentro de nossos estados a construção e implementação dos currículos do Ensino Médio, garantindo que a Filosofia esteja presente tanto na base comum da BNCC, como em seus itinerários formativos. De outro lado, e concomitantemente, os professores e professoras que

atuam nas escolas devem dialogar com os profissionais de outros componentes curriculares de modo a pleitear e justificar a presença de temas, problemas e referenciais filosóficos na composição das disciplinas. Ademais, não podemos nos abster do enfrentamento político no cenário nacional. E, felizmente, diversas ações neste sentido foram e estão sendo realizadas, como procurarei sintetizar na sequência.

Sabe-se que, durante os últimos anos, muitos movimentos regionais fizeram resistência ao chamado Novo Ensino Médio, lutando pela presença da Filosofia na Educação Básica. Como exemplo, cito o Movimento #FicaFilosofia (RS); o Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia (MA) e o Fórum de Professores de Filosofia do Ceará (CE), além de ações de associações como a APROFFIB, a APROFFESPE e a SEAF. Representantes destas entidades – após o Simpósio “Experiências de (r)existência”, parte constituinte do V Encontro da ANPOF Educação Básica (realizado em outubro de 2022, em Goiânia) – passaram a se reunir periodicamente, com vistas à fundação da almejada associação, de abrangência nacional, que represente acadêmica e politicamente os professores e professoras de Filosofia, de todos os níveis de ensino. O fortalecimento do ensino de Filosofia no Brasil passa, necessariamente, pela luta política de professores e professoras da área, da Educação Básica à pós-graduação.

Com respeito à pós-graduação, cabe lembrar que, nos últimos anos, a ANPOF vem exercendo – dentro de suas possibilidades e forças – o

papel de representação em questão. Presidentes e membros das últimas diretorias da ANPOF participaram de audiências públicas, fóruns e outros movimentos e ações em prol da Filosofia na Educação Básica. O exemplo mais emblemático desse engajamento da ANPOF é a participação da Associação na Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH), um movimento nacional que reúne 5 associações – ABEH, ABECS, ANPUH, AGB e ANPOF – para pleitear, entre outros pontos, a revogação da BNCC e da BNC-Formação. Uma das ações da referida campanha foi a criação de um relatório de demandas para o Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental, apresentado e entregue ao GT em reunião realizada no dia 06 de dezembro de 2022.

Eu diria, para finalizar, que nos cabe neste momento histórico do país justamente adotar uma postura filosófica: uma postura de resistência ao que é estabelecido e, principalmente, de resistência àquilo que vem sendo estabelecido sem diálogo e instaurado à revelia dos processos democráticos. Há que se unir com outras áreas que sofrem das mesmas adversidades, como temos feito, e conversar também com áreas até então privilegiadas neste cenário, mas que podem vir a ter um entendimento do papel da Filosofia e das Humanidades para uma sociedade que não se quer constituída por autômatos. Temos, também, que voltar à praça pública: aproximarmos da sociedade, fazer divulgação filosófica como o cientista faz divulgação científica, escrevendo

7. Cf. VELASCO, 2020, p. 516-527.

para outros públicos. E o Ensino de Filosofia enquanto campo de conhecimento pode ser crucial neste processo. Se estivéssemos na praça pública, nas bancas de jornais, nos cursos de extensão e de formação continuada, nos podcast e nos curtas-metragens, talvez esse discurso antidemocrático, esse discurso utilitarista, esse discurso racista, esse discurso tecnicista – talvez esses discursos de ódio não ecoassem tanto e fosse mais difícil ouvir por aí que a Filosofia é “para

pessoas já muito ricas, de elite” e que se deve investir apenas “em faculdades que geram retorno de fato: enfermagem, veterinária, engenharia e medicina”, como propalado pelo ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub.

Eu terminaria, portanto, dizendo que talvez seja o momento de retomarmos do legado grego a ideia de que a Filosofia é vinculada à vida. Caso contrário, corremos o risco de sermos soterrados, enterrados vivos

por este contexto político, social e educacional horroroso que se avizinhou. Ainda que bons ventos soprem novamente no futuro próximo, os estragos financeiros, emocionais, educacionais (e tantos outros) dos últimos seis anos são muito profundos, tornando a luta política de professores e professoras de Filosofia ainda mais necessária para o fortalecimento de todo o campo do Ensino de Filosofia no Brasil.

## REFERÊNCIAS

---

- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Tradução de Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias** (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- GALLO, Silvío. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- GRÁCIO, Rui A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- LYRA, Edgar. **O Esquecimento de uma Arte: Retórica, educação e filosofia no século 21**. São Paulo: Almedina Brasil, 2021.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].
- PLANTIN, Christian. **A argumentação. Histórias, teorias, perspectivas**. Tradução de Marcos Marcolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.35, n.74, p 1-42, mai./ago. 2021.
- RUGGIERO, Gustavo. La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del "giro filosófico". **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 99-112, out./dez. 2012.
- TOULMIN, Stephen. **E. Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958]. – (Ferramentas)
- VELASCO, P. D. N. Sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina. **Educação e Filosofia**, v.31, p.517 - 538, 2017.
- **Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. – (coleçãoS; 4).

# DoCEntes ENTREVISTA



Professor  
**Ermínio de  
Sousa Nascimento**

## Apresentação

Mesmo que a comunidade de professores(as) e pesquisadores(as) em educação do Brasil, em suas mais diversas formas de ser, entendam e defendam a Filosofia como um saber fundamental para o pleno desenvolvimento dos cidadãos, aqueles que a ensinam ainda são impelidos a justificar e lutar pela sua presença nos diversos níveis educacionais. Ao mesmo tempo, novas demandas pedagógicas e de ensino, assim como políticas, surgem para os professores(as) de Filosofia, levando-os a se modificarem e lidarem de forma outra com o presente. A revista DoCEntes, nesta edição de março de 2023, entrevistou especialistas brasileiros reconhecidos na área a fim de pensar as diversas nuances que, na atualidade, constituem o ensino desse saber. Abordando temas como racismo, livro didático, argumentação lógica, pesquisa, criticidade e políticas públicas educacionais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), entre outros, as entrevistas presentes neste dossiê sobre Ensino de Filosofia possibilitam aos leitores uma problematização atualizada sobre a prática docente e pesquisa em torno de um componente curricular que, mesmo velho, com seus mais de 2500 anos de história, é fundamental para a formação integral dos cidadãos brasileiros, especialmente os jovens cearenses.

Pós-Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do ABC – UFABC (2022 a 2023); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2018); Mestre em Filosofia (2006), Especialização em Lógica Contemporânea (1997) e Graduado em Filosofia (2004) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor Adjunto do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – (UVA). Professor permanente do PROF-FILO/UFC. Coordenador do Projeto de Extensão “Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica”; Coordenador do Projeto de Pesquisa “A formação da subjetividade mediada pela linguagem na sociedade tecnológica”. Membro do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Filosofia (LaPEFil) da UFABC/CNPq, sob a Coordenação da Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco e Membro do Projeto de Pesquisa “Kant e Fichte: a ressonância da imaginação transcendental na estética ilustrada” - KaFi.

1. E-mail: [herminionascimento@yahoo.com.br](mailto:herminionascimento@yahoo.com.br)  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1922606977951941>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5024-4837>

**DoCentes:** Professor Erminio, atualmente você se dedica a refletir sobre o ensino de Filosofia em sintonia com o seu campo de pesquisa, a teoria crítica. Em que medida a teoria crítica pode auxiliar, diante das imposições de diretrizes como a BNCC e a lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), na compreensão e elaboração de estratégias de enfrentamento aos desafios que são colocados aos professores de Filosofia no presente?

**Erminio de Sousa Nascimento:** Agradeço ao convite para participar dessa entrevista sobre o ensino de Filosofia num contexto tão emblemático como este que estamos vivendo no Brasil. Inicialmente, quero dizer que desde agosto de 2022 estou realizando o meu Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC), sob a supervisão da Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco, analisando, sobretudo, aspectos metodológicos do ensino de Filosofia na educação básica. Esta pesquisa é marcada pelo esforço para pensar o ensino de Filosofia mediada por conflitos sociais, transformando tais conflitos em conteúdo para o filosofar. Isso significa dizer que, em sintonia com a teoria crítica, para se pensar o ensino e aprendizagem de Filosofia, deve-se considerar que é no instante presente que é possível identificar os problemas que têm repercussões na vida das pessoas em sociedade para, a partir deles, buscar as suas causas em momentos anteriores, no passado. Neste caminho de volta, tem-se a oportunidade de se fazer questões à tradição filosófica, vislumbrando as possíveis respostas já dadas pelos pensadores de outrora para o problema em análise. Isto envolve

visitações às obras filosóficas de pensadores de períodos históricos distintos que venham contribuir para novas respostas que serão elaboradas pelos estudantes na contemporaneidade. Ao invés de se trabalhar a história da Filosofia de forma linear em sala de aula, ela passa a ser considerada um recurso metodológico a serviço do ensino e aprendizagem no processo formativo dos estudantes. Nesta perspectiva, para se trabalhar o "conceito de justiça", por exemplo, considerando o Livro II de a República de Platão, pode-se partir das experiências culturais dos estudantes para motivá-los na participação de reflexões em sala de aula. Talvez o filme "Senhor dos Anéis" possa ser recomendado para se analisar o mito: "O anel de Giges" de Platão para discutir aquele conceito. Esse mito pode auxiliar em reflexões sobre as ditaduras como forma de governo, nas quais há um enaltecimento de guerras, como a que está em curso na Ucrânia, o "Golpe militar" no Brasil de 1964, o nazifascismo na Europa da primeira metade do século XX entre outros. As atividades podem ser orientadas pela noção de aprendizagem cooperativa, dividindo os alunos da turma em grupos, com quantidades definidas pelo(a) professor(a), considerando questões orientadoras elaboradas previamente pelos professores. Aqui, algumas questões podem ser sugeridas: Qual a hipótese levantada por Platão no texto acerca da justiça/injustiça? Como ele procedeu para verificar a sua hipótese? Quais são as consequências da confirmação dessa hipótese na ficção e na vida em sociedade? Por analogia, pode-se trabalhar também, enquanto denúncia, com anedota para identificar teor preconceituoso, músicas que ferem a dignidade das

pessoas, imagens entre outros tipos de linguagens que cometem desrespeitos contra as minorias, potencializando a presença do fascismo no seio das sociedades tidas como democráticas. Feito isso, seguindo as sugestões acima, pode-se fazer a leitura do Livro I, de a Política de Aristóteles, para analisar o tratamento dado por ele para justificar a existência de escravos na sociedade grega de sua época, mas que, nos dias de hoje, tais justificativas são conflitantes com a realidade do Estado Democrático de Direito no século XXI e, portanto, não sendo mais toleradas. É salutar que os fatos sejam inventariados no processo formativo para serem confrontados com os conceitos universais. A leitura de mundo dos estudantes deve ser valorizada para identificar problemas do nosso cotidiano e dos textos em análises, tendo o(a) professor(a) como mediador(a) das atividades. Com isto, os fatos analisados se convertem em conteúdo para o pensar dos estudantes.

**DoCentes:** Quais os desafios, em termos de ensino, colocam-nos a BNCC, lei do Novo Ensino Médio e a BNC-Formação?

**Erminio de Sousa Nascimento:** Para responder essa questão é importante vislumbrar as condições de possibilidades de se realizarem experiências culturais/formativas ou filosóficas em escolas de massa, denunciando um modelo de escola elitista que, apesar de teoricamente ser para todos, opera no seio da sociedade de forma excludente, tanto em relação ao público-alvo quanto aos tipos de saberes a serem lecionados. A concepção de escola elitista é perceptível quando o imperativo da produtividade do sistema capitalista recai sobre a formação de pessoas para o

mercado de trabalho, visando instruí-las numa perspectiva técnico-operacional, distanciando-se da dimensão humanista, crítica e reflexiva para se aproximar dos modus operandi de máquinas. Ao deixar de lado as humanidades para priorizar o saber técnico-profissionalizante ou técnico-científico, a escola passa a ser direcionada para esse fim, tendo como uma das consequências a redução da qualidade de ensino em comparação ao ensino de outrora, de escolas que eram destinadas a um grupo seletivo da sociedade, que tinha, entre outras coisas, acesso desde cedo à cultura universal e erudita. A ampliação do alcance da escola para grupos diversos da sociedade, de classes sociais menos favorecidas economicamente, passa a ser responsabilizada pela redução daquela qualidade de ensino, criando uma falsa dicotomia entre quantidade e qualidade do ensino e aprendizagem. Essa compreensão talvez seja aparente, uma vez que não apresenta justificativa razoável para tal conclusão. Não se considera, por exemplo, que o perfil dos estudantes desta escola é marcado pela ausência, em maior ou menor escala, de acesso à cultura universal ou erudita. E que os saberes curriculares das escolas exigem uma base cultural e linguística que esses estudantes não trazem de suas casas. Neste contexto, ao invés de se pensar em condições de possibilidades para essas crianças e jovens terem acesso aos saberes curriculares, com políticas públicas voltadas para esse fim, se os apresenta como sendo os causadores da redução da qualidade de ensino, atribuindo aos professores e escolas as responsabilidades de tratar desta questão. Mesmo considerando o exposto acima,

parece-me que a BNCC e a lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017) pressupõem que os estudantes da educação básica no Brasil já atingiram um nível de autonomia para problematizar, conceituar e argumentar sobre temas, articulando diversas áreas dos saberes em torno deles. Com isto, o ensino por competências e habilidades enquanto diretrizes da BNCC, mesmo que aparentemente venha promover a democratização do ensino, dando as mesmas oportunidades de acesso aos estudantes de classes sociais diversas à educação formal, que em tese promoveria a autonomia, não seria mais um mecanismo de dominação para justificar e perpetuar uma sociedade dividida em classes sociais, de modo que os indivíduos são formados para o mercado de trabalho, sem se apropriarem de ferramentas educacionais que possibilitem pensar sobre o trabalho e a sua condição de vida na sociedade? Neste aspecto, como é possível realizar experiência cultural/formativa ou filosófica, no sentido de confrontar os conceitos universais com a realidade socialmente constituída, numa escola a serviço dos modus operandi do sistema capitalista? Até que ponto o ensino de filosofia na educação básica se configura como possibilidade de desenvolver o potencial crítico e reflexivo dos estudantes para problematizar o que está posto na sociedade vigente? Vale salientar que para esse potencial crítico e reflexivo ser desenvolvido se faz necessário um processo formativo dialético tendo como atores sujeitos que concebam o pensar como experiência intelectual, caso contrário, "a experiência filosófica definha". No caso da sociedade burguesa, com o advento do capitalismo tardio, há

um sentimento de rejeição acerca da formação cultural ou filosófica que desenvolva a consciência crítica dos indivíduos para se contrapor à estrutura da sociedade vigente que acaba por promover uma corrida ascendente para uma formação profissional. Sem estabelecer as condições de possibilidades de crianças e jovens realizarem experiências culturais ou filosóficas, o Novo Ensino Médio preconiza que para tornar o ensino mais eficiente compete aos estudantes, uma vez cumprindo as exigências da Base Nacional Comum Curricular (que reduz a base comum aos saberes de matemática e português), escolherem os saberes complementares da formação. Tais escolhas, no entanto, são marcadas por uma crença de que eles são autônomos. A formação básica deixa de ser básica para se converter em escolhas dos estudantes, contrariando a própria noção de formação básica. Será que os educadores não deveriam ser os responsáveis pela compreensão do que seria os saberes básicos para esses estudantes? Na medida em que é dada a possibilidade de os estudantes escolherem esses saberes, leva-os a renunciarem a outros saberes de igual relevância que os levariam a ter uma formação mais sólida tanto no campo das ciências humanas quanto das ciências da natureza. Um outro agravante diz respeito às estruturas das escolas que não dispõem de laboratórios e nem de profissionais especializados em quantitativo suficiente para ofertar os itinerários formativos que venham ser escolhidas pelos estudantes, havendo, por tanto, uma escolha guiada por um "cardápio" disponibilizado pelo grupo gestor das escolas. Com isto, quero enfatizar que a instrução promovida pela educação formal, nas escolas,

apesar de ser importante para a vida em sociedade, ainda é marcada por "certa" carência de domínio da linguagem, por parte dos estudantes, para interpretar o que é relevante para a vida em sociedade. As pessoas são levadas a aceitar o que é supérfluo como se fosse vital. Há um "imperativo" que antecede as escolhas que não são percebidas pelas pessoas uma vez que a pobreza de imagem, da linguagem, com a qual elas foram formadas, promove uma consciência coletiva, negando as suas individualidades. É atribuída à educação a função de preparar os indivíduos criticamente – educação política – para se sobrepor à submissão imposta pelos mecanismos de dominação da sociedade vigente. No entanto, o modelo de racionalidade que predomina na sociedade capitalista, ainda no século XXI, inibe a espontaneidade e a criatividade dos indivíduos para realizar experiências culturais, formativas, que possam promover a formação da subjetividade individual. Elas são substituídas por procedimentos técnico-operacionais, dificultando a possibilidade da formação da consciência crítica para superar tal situação. Nesta perspectiva, a BNC-Formação converte a formação de professores em procedimentos técnico-operacionais, instrumentalização da formação, mobilizando saberes didático-pedagógicos em função da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

**DoCentes:** O senhor faz parte do colegiado do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), localizado em Sobral, cidade do interior do Ceará. Como você analisa as mudanças vivenciadas atualmente pelas licenciaturas no Brasil e seus efeitos na formação dos seus estudantes?

Por ser um curso ofertado no interior, quais as suas particularidades e seus desafios?

**Ermínio de Sousa Nascimento:** O Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA foi criado em 21 de dezembro de 1998, pela Resolução 46 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual Vale do Acaraú, nas modalidades de Bacharelado e de Licenciatura Plena, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências da Religião, passando a pertencer, atualmente, ao Centro de Filosofia, Letras e Educação. A criação do referido curso resulta da discussão conjunta e da parceria institucional acordada com as Dioceses de Sobral e de Tianguá, as prefeituras municipais da Zona Norte do Estado e entidades profissionais e culturais da região, que indicaram sua necessidade. Desde então, o Curso assumiu a missão de possibilitar a seus discentes o instrumental filosófico-pedagógico indispensável à prática educativa no que diz respeito à construção de uma concepção de homem e de mundo, o que desemboca numa compreensão do papel da educação e do ensino de Filosofia em nosso tempo. Esse curso, na minha compreensão, assim como os demais cursos de licenciaturas, sobretudo em Filosofia, no Brasil, seguia o modelo "3 + 1", com uma formação bacharelesca, destinando 3 (três) anos para a formação especializada na área do saber filosófico e 1 (um) ano para a formação de professores, ao final do curso, com três ou quatro disciplinas de saberes pedagógicos como, por exemplo: "Didática Geral", "Psicologia da Educação", "Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º graus" e "Prática de Ensino". Por esta ótica, primeiro se tinha a

formação filosófica ou científica para depois se ter a "formação de professores". Esta última, em geral, de responsabilidade do departamento de educação, não havendo diálogo pleno entre ambas. Ainda, no caso da formação de professores de Filosofia, era negligenciado a vivência dos estudantes nas salas de aula das escolas da educação básica. O que se pode afirmar é que, em tese, o referido modelo possibilitava a formação filosófica, sem, no entanto, assegurar as mediações didáticas para preparar professores de Filosofia para aquele nível educacional. Vale salientar que na UVA havia apenas uma entrada anual para o curso de Filosofia, via vestibular, sendo que após o 6º semestre os estudantes optariam em cursar os componentes curriculares da licenciatura ou do bacharelado. Com as Resoluções CNE/CP 1 de 18/02/2002 e 2 de 19/02/2002, teoricamente, o curso de licenciatura em filosofia da UVA se distanciou consideravelmente do modelo de formação "3 + 1", tendo um vestibular para o bacharelado e outro para a licenciatura. Os cursos passaram a ter duas propostas curriculares distintas. Nesta nova feitura, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia teve uma ampliação de carga horária para a formação docente, entre as quais podemos citar: 400 horas para os estágios supervisionados a serem realizados no âmbito da escola da educação básica, sob a supervisão de um professor experiente naquele nível de ensino em filosofia; 400 horas de prática de ensino entre outras. Essas atividades passaram a ser realizadas no decorrer da segunda metade do curso, possibilitando o convívio dos estudantes de licenciatura com a vivência da sala de aula da

educação básica. No entanto, as condições objetivas para a efetivação desta nova proposta não foram dadas para os cursos. Os professores de Filosofia, oriundo do modelo "3 + 1", não tinham formação para acompanhar os estágios supervisionados nas escolas nem para ministrar as atividades de prática de ensino. Além do mais, o curso atende estudantes de diversos municípios da Região Norte do Estado do Ceará, os quais precisam se deslocar mais de 100 quilômetros até a sede da UVA em Sobral. Isso significa dizer que as atividades do contra turno das aulas dificilmente poderiam ser realizadas em Sobral. Juntando-se a isto, as escolas sediadas nesta cidade não tinham condições de acolher as demandas criadas pelos cursos de licenciaturas daquela IES. Assim sendo, a instituição deveria designar professores para acompanhar aqueles estudantes nas atividades em seus municípios. Para atender às exigências da BNC-Formação (Resolução CNE 2 de 20/12/2019), o Curso de Licenciatura em Filosofia estruturou a sua proposta curricular em 3 grupos: Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação (800 horas); Conteúdos específicos das áreas (1.600 horas); Prática pedagógica (400 horas de estágio nas escolas + 400 horas de prática nos componentes curriculares). Somando-se a essas cargas horárias, têm-se os Componentes Curriculares de Extensão: (370 horas - 10,08% da carga horária do curso). Nesta nova configuração, os estudantes precisam realizar atividades em escolas/comunidades no decorrer de todo o curso. Com isto, as dificuldades de acompanhamento das atividades por parte dos professores se agravam, exigindo a contratação de profissionais

especializados, mesmo assim, isto não é suficiente. Diante do exposto, é relevante avaliar se o modelo de formação atual traz ganhos para a docência em relação ao modelo de formação "3 + 1". Lembrando que este último preparava bacharel para ensinar, agora temos docentes carentes de saberes filosóficos.

**DoCEntes:** Em 2022 o senhor organizou, com a parceira dos professores Glaudenir Brasil e Renato Almeida, o livro Reflexões para um debate sobre ensino de Filosofia e formação de professores. Poderia falar um pouco sobre essa obra e como ela pode contribuir para o debate sobre o ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil?

**Ermínio de Sousa Nascimento:** O E-book intitulado Reflexões para um debate sobre ensino de Filosofia e formação de professores é fruto, sobretudo, do "Ciclo de debates sobre ensino de Filosofia e formação de professores" e do I Encontro Nacional do PIBID/CAPES subprojeto Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, organizados pelo projeto de extensão "Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica" e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/2020 subprojeto Filosofia, no ano de 2021. As reflexões realizadas nos eventos anunciados acima contaram com contribuições de pesquisadores que trabalham com formação de professores em nível nacional; professores de Filosofia da educação básica do Estado do Ceará e do Rio de Janeiro, sobretudo aqueles que sistematizaram as suas experiências de sala de aula em dissertações no Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da

Universidade Federal do Ceará - UFC-, em Fortaleza, e relatos de experiências de egressos do curso de Filosofia e do PIBID da UVA. As reflexões desses profissionais sobre a temática publicada neste e-book enfatiza a luta para assegurar a Filosofia como "disciplina" obrigatória no ensino médio, dialogando sobre estratégias para se criar condições de possibilidades para o ensino de Filosofia se tornar significativo para os estudantes da educação básica. Neste quesito, requer-se uma formação docente que, além de fortalecer os saberes filosóficos especializados, exige t a m b é m e s t r a t é g i a s didáticas/metodológicas e posicionamento ético-político ante aos problemas socioeconômicos. Esse docente, entre outras coisas, precisa se perguntar: até que ponto é possível realizar experiência cultural/formativa ou filosófica com os estudantes da educação básica, no sentido de confrontar os conceitos universais com a realidade socialmente constituída, numa escola a serviço dos modus operandi do sistema capitalista? Será que o ensino de Filosofia na educação básica ainda possibilita o desenvolvimento de potencial crítico e reflexivo dos estudantes para problematizar o que está posto na sociedade vigente? O e-book traz alguns indicativos de respostas para essas questões construídas por professores de Filosofia tanto de instituições de ensino superior como da educação básica, sobretudo, do Estado do Ceará.

**DoCEntes:** Para finalizar, gostaria de tecer outras considerações sobre o ensino de Filosofia que não tenhamos questionado, mas que são importantes para pensarmos os desafios o cercam no Ceará e no Brasil?

### **Ermínio de Sousa Nascimento:**

Talvez seja relevante, no contexto atual, refletirmos sobre a criação de ambientes nos cursos de licenciatura em Filosofia e nas escolas da educação básica que possibilitem experiências culturais/formativas ou filosóficas para articular saberes teóricos e práticos. Esses ambientes devem se configurar como espaço para estudantes e professores manifestarem as suas experiências de vida, leituras de mundo para auxiliar na concepção de homem que queremos formar, tendo por base as inquietações dos estudantes sobre as suas vivências no seio da sociedade. É preciso criar estratégias para os cursos de formação de professores dialogarem com as escolas da educação básica e com a sociedade em geral, explorando os espaços físicos e virtuais. Para isto, devemos inventariar os mecanismos

existentes nos cursos de Filosofia criados para possibilitar formação específica dos estudantes e as novas ferramentas que ampliam o alcance das reflexões filosóficas para além dos muros das universidades e das escolas. Aqui, pode-se destacar, por um lado, os grupos de pesquisas, de estudos, de extensão, laboratórios, Programas institucionais de formação de professores, de iniciação científica e de pós-graduação e, por outro lado, os programas de rádio, podcast, jornais, cursos livres entre outros. Como exemplo, têm-se: o podcast **PERDIDOS NA PARALAXE!?**, organizado por Débora Fofano e Fred Costa, que traz reflexões sobre Filosofia e Cultura pop (<https://pparalaxe.com.br/>); o [podcast ESOPodcast, do Sebo Cultural Itinerante: o ensino de Filosofia na sociedade tecnológica \(@sebo.cultural.itinerante\), enquanto espaço para estudantes e](#)

[professores falarem de suas vivências em sala de aula e sugestões de recursos didáticos para a formação humana e filosófica \(https://anchor.fm/sebo-cultural-itinerante/episodes\); Programa Pra Pensar, na Rádio FM Benfica, toda quinta-feira, das 20h às 22h, com Emerson Praciano \(https://fmbenfica.com.br/\);](#)

Paródias como recurso didático para o ensino de filosofia, de autoria de Santiago Pontes Figueiredo<sup>2</sup>. Para incorporar essas ações ao ensino de Filosofia, talvez seja importante se pensar na criação de observatórios para acompanhar as novas iniciativas vinculadas as instituições de ensino, professores ou estudantes para analisar como elas são planejadas e articuladas com a formação cultural ou filosófica das pessoas no seio da sociedade, sobretudo, dos estudantes.

2. As ações desenvolvidas por Santiago Figueiredo podem ser conferidas nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=SNRnvtzx4PU>; <https://www.youtube.com/watch?v=3ISJTCGhgqE>; <https://www.youtube.com/watch?v=JQIKxgdAVZk>.

# DoCEntes ENTREVISTA



Professor  
**Wanderson Flor  
do Nascimento**

## Apresentação

Mesmo que a comunidade de professores(as) e pesquisadores(as) em educação do Brasil, em suas mais diversas formas de ser, entendam e defendam a Filosofia como um saber fundamental para o pleno desenvolvimento dos cidadãos, aqueles que a ensinam ainda são impelidos a justificar e lutar pela sua presença nos diversos níveis educacionais. Ao mesmo tempo, novas demandas pedagógicas e de ensino, assim como políticas, surgem para os professores(as) de Filosofia, levando-os a se modificarem e lidarem de forma outra com o presente. A revista DoCEntes, nesta edição de março de 2023, entrevistou especialistas brasileiros reconhecidos na área a fim de pensar as diversas nuances que, na atualidade, constituem o ensino desse saber. Abordando temas como racismo, livro didático, argumentação lógica, pesquisa, criticidade e políticas públicas educacionais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), entre outros, as entrevistas presentes neste dossiê sobre Ensino de Filosofia possibilitam aos leitores uma problematização atualizada sobre a prática docente e pesquisa em torno de um componente curricular que, mesmo velho, com seus mais de 2500 anos de história, é fundamental para a formação integral dos cidadãos brasileiros, especialmente os jovens cearenses.

Graduado em Filosofia, especialista sobre o ensino de Filosofia, mestre em Filosofia e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-graduação em Bioética (FS-UnB), do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM/UnB), do Programa de Pós-Graduação em Metafísica (IH/UnB). É também colaborador dos programas de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto ao Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) e Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO - Associada UFT). Colíder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq). Membro do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas "Exu do Absurdo" (NEFA/UnB) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEAM/UnB). Suas pesquisas se estruturam em torno dos processos de subjetivação - em suas dimensões ontológicas, éticas e políticas. Além das categorias criadas no âmbito das filosofias africanas e dos estudos antirracistas sobre as relações raciais, utiliza o aporte das teorias de gênero, dos feminismos, da psicanálise e do instrumental analítico produzido por Michel Foucault. Investiga, ainda, saúde da população negra, diversidades de gênero e de orientação sexual, direitos humanos, estudos sobre a colonialidade e suas repercussões na educação e na Bioética.

1. E-mail: [wandersonn@gmail.com](mailto:wandersonn@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919296655781448>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-3476>

**DoCentes:** Professor Wanderson, sua pesquisa e prática em torno do Ensino de Filosofia é longa, fecunda e importante para pensarmos sobre nosso trabalho docente, especialmente em torno das questões étnicas e raciais. Quando se pensa sobre a necessidade de se colocar em pauta os estudos de questões raciais e étnicas, quais os maiores desafios para os professores da educação básica e para a gestão dos cursos superiores de licenciatura em Filosofia?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Os desafios mais importantes que se colocam para o trabalho com os conteúdos que envolvam questões raciais e étnicas derivam do motivo pelo qual essas questões são demandadas pelos movimentos sociais negros e indígenas em nosso país: o racismo. A educação das relações étnico-raciais e do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena têm sido demandadas pelos movimentos sociais negros e indígenas há muitas décadas, exatamente para que sejam modificadas as representações racistas de pessoas negras e indígenas que foram produzidas na história colonial de nosso país.

Isso significa dizer que o racismo é o ponto de partida e o obstáculo para o trabalho com essas demandas. Se espraia e cria dificuldades complexas em diversos níveis, seja para docentes já em atuação na educação básica, seja para a formação superior.

No campo específico da educação básica, temos tanto o problema de materiais didáticos, quanto da formação continuada, que seguem sub-representando e ocultando a participação das pessoas negras e

indígenas na história e cultura brasileiras. Embora o artigo 26-A da LDB, inserido pela lei 10.639/2003 e modificado pela lei 11.645/2008, determine mudanças significativas, esse foi um artigo que "não pegou" na maior parte das escolas. Muitas vezes sendo trabalhado na forma de datas comemorativas, com exotismos e excepcionalidades, os conteúdos dos quais tratam essa lei acabam reproduzindo, não raramente, o mesmo cenário de invisibilização e estereotipia que buscamos combater com a lei.

A falta de compreensão de que esta lei não está interessada em apenas aumentar a erudição do currículo prejudica enormemente sua efetiva implementação. A função primordial do artigo 26-A é exatamente fazer com que as populações negras e indígenas no país sejam representadas em sua complexidade, com as muitas participações fundamentais na construção do Brasil e, isso, com o objetivo de combater a representação das pessoas negras como sinônimo de escravas, que só haveriam contribuído com a força de trabalho e das pessoas indígenas contribuído com uma certa vinculação do território com um espaço do passado, o que faz com que elas sejam entendidas como um "entrave" ao desenvolvimento nacional, seja por sua "preguiça", seja por sua situação "primitiva". Essas imagens, totalmente constituídas pelo racismo colonial moderno, precisam ser desconstruídas para que um projeto de sociedade plural, menos opressivo possa ser posto em prática. Portanto, o objetivo central dessa lei é político. E, como qualquer processo político, sem um engajamento social, sem recursos financeiros, sem formação, sem vontade institucional, dificilmente

consegue se firmar. Os poucos casos em que vimos algum avanço na implementação do debate sobre relações raciais no âmbito educacional só obtiveram êxito na medida em que se colocou como central a dimensão política do currículo e não uma mera ampliação dos conhecimentos que o currículo possa trazer.

No âmbito da formação docente para o ensino de Filosofia, além de termos alguns destes problemas também presentes do cenário da educação básica, encontramos um profundo vazio no debate sobre a presença de outras abordagens filosóficas, que não as ocidentais, como parte do núcleo curricular da formação em Filosofia, sejam no bacharelado ou na licenciatura. Tampouco se tem dado atenção aos debates que a própria Filosofia moderna ocidental fez sobre raça, relações raciais ou racismo, o que poderia trazer elementos interessantes para a crítica do racismo como parte do pensamento filosófico nacional.

A tese de doutoramento em Filosofia de Helena Theodoro, que versa sobre as implicações morais da noção nagô de pessoa para a cultura brasileira, defendida em 1985 na Universidade Gama Filho foi solenemente ignorada e somente em 2018, outra tese fora defendida em um departamento de Filosofia (UFPR) articulando elementos da Filosofia africana como eixo central do debate do trabalho. Depois desse hiato de mais de trinta anos, algumas outras teses foram defendidas em departamentos de Filosofia, mas nenhuma dessas pessoas que defenderam esses doutorados estão hoje trabalhando em departamentos de Filosofia de nenhuma universidade brasileira, o que contribui para que esses

debates sobre Filosofias não ocidentais continuem sendo tratados muito mais fora da Filosofia do que no interior da formação filosófica institucional. Obviamente, isso impacta a formação inicial docente para a educação básica, inserido o problema em um círculo vicioso.

Tanto no caso da formação na licenciatura, quanto no trabalho da educação básica, a atuação intensa de um racismo epistêmico atravessa a falta de vontade política na consolidação de um espaço no qual a discussão que subsidie o efetivo trabalho com temáticas vinculadas com a discussão racial e com as filosofias africanas e indígenas.

**DoCentes:** Em que medida a implementação da BNCC e da Lei do Novo Ensino Médio colaboram com o enfrentamento ao racismo e ao preconceito, assim como fazem as leis 10.639 e 11.645? Nesse sentido, como os professores de Filosofia, nos níveis básicos e superiores da educação, podem problematizar e pensar essa nova realidade?

**Wanderson Flor do Nascimento:** O cenário da reforma do Ensino Médio e da aparição da BNCC complexifica bastante o cenário já complicado para o trabalho de enfrentamento ao racismo e às outras formas de preconceito que nos cercam. Havia um debate em curso tanto sobre a necessária reforma do ensino médio como da formulação de uma base comum, que vinha acontecendo bastante tempo antes de 2017, quando da reforma do Ensino Médio. O atropelo antidemocrático que deu forma à lei 13.415/2017 e à homologação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, ignorou uma parte importantíssima do debate coletivo que ocorrera para a construção de um novo cenário para

essa etapa da educação básica. As várias consultas públicas, conferências, audiências nas quais profissionais da educação, instituições de pesquisa e entidades representativas de estudantes e docentes se manifestaram sobre os rumos do Ensino Médio foram quando não totalmente ignoradas, tiveram suas sugestões minimizadas. Esse cenário pós-golpe, trouxe uma série complexa de necessidades para o debate sobre a educação e isso, em cenários já historicamente construídos sob o manto do racismo, tende a secundarizar as pautas antirracistas. A tônica neoliberal e meritocrática que foi imprimida na lei de 2017 e na BNCC, a alucinada obsessão pelos mecanismos avaliativos internacionais, além da suspeita intrusão de organismos privados de finalidade econômica no debate, trouxeram barreiras importantes para uma proposta de educação mais democrática, inclusiva, antirracista e plural. Embora a BNCC deixe espaço para os conteúdos do artigo 26-A da LDB, a tônica centrada nas competências e habilidades, que não mobilizam elementos equitativos comprometidos com o enfrentamento ao racismo, sexismo, classismo etc., finda por fazer com que a presença ou ausência do trabalho com as temáticas étnicas e raciais seja completamente indiferente ou acessória.

O contexto autoritário da construção do novo Ensino Médio e sua matriz curricular demanda que agora uma discussão precise ser feita de maneira efetivamente coletiva e democrática para que possamos reabrir as possibilidades concretas de enfrentamentos às formas de estruturação das desigualdades no Brasil. Se o racismo não fosse uma matriz estruturante da sociedade

brasileira, quem sabe poderíamos supor que os debates antirracistas fossem parte necessária de um debate por uma educação mais democrática. Mas, definitivamente, essa não é a realidade que temos. Diante de qualquer outro problema, parece que o racismo se transforma em um problema menor, que devemos deixar para depois, quando o problema "atual" tiver sido resolvido. E, assim, mais uma vez, a questão racial no contexto educacional torna-se secundarizada.

Talvez um de nossos principais desafios, nesse cenário do debate sobre as reformas do Ensino Médio, seja exatamente saber que temos que enfrentar os ataques antidemocráticos em conjunto com a persistente presença do racismo, que finda por fortalecer as forças que recusam o fortalecimento da democracia. Não é sem mais que os movimentos negros de vários lugares do mundo têm forjado, como palavra de ordem, a expressão não há democracia com racismo.

**DoCentes:** Muitos desafios são colocados para os professores de Filosofia em todo o Brasil como, por exemplo, o livro didático como recurso didático nos processos de ensino e aprendizagem. Em decorrência das mudanças propostas pela BNCC e pela lei 13.415 (Lei do Novo Ensino Médio), é possível tecer alguma crítica ao modo de produção dos livros do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) através de áreas de conhecimento? Como o s e n h o r p e n s a estar/ficar/sobreviver a Filosofia nessa nova lógica interdisciplinar instaurada pelas políticas públicas nacionais de educação nos últimos anos?

Wanderson Flor do Nascimento: Essa abordagem curricular do conhecimento por áreas não é nova. Ao menos desde os debates provocados pela importação do modelo de Barcelona, já debatido quando da construção da LDB dos anos de 1990, essa proposta era aventada. Assim como a necessidade da interdisciplinaridade. Em minha interpretação o problema está muito mais no como esse debate tem acontecido e como ele chega nos currículos e livros didáticos.

O edital do último PNLD exigiu que os novos livros seguissem tanto a lógica do novo Ensino Médio quanto da BNCC de 2018. Como já notamos, o debate que acontecia para a construção da Base foi quase todo ignorado na versão homologada pelo Ministério da Educação. E, com isso, também não houve um debate sério sobre como essas áreas funcionariam e de que modo a identidade de cada componente curricular seria mobilizada no interior das áreas, sobretudo no caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde está "hospedada" a Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Nos livros aprovados no último PNLD a Filosofia viu-se reduzida a uma superficial abordagem de algumas questões epistemológicas e uma suspeitíssima abordagem política, típicas de uma ausência do que seria o próprio da tarefa filosófica no currículo.

Se por um lado esse fenômeno está fortalecido nesses livros, perdemos uma excelente oportunidade de fazer com que a história da Filosofia, por fim, fosse situada no contexto do presente educativo de jovens estudantes do ensino médio. A

ausência de pessoas com formação em Filosofia na autoria de diversas das coleções aprovadas impacta em qualquer proposta de interdisciplinaridade que valorize, efetivamente, a pluralidade de posições na construção de uma área geral de conhecimento.

Sabemos que, historicamente, a Filosofia tem uma vocação interdisciplinar, tendo estabelecido diversas relações com as ciências, com a cultura popular, com as artes, com a religião, com o direito etc., tendo não apenas partilhado "objetos" com essas ciências e campos do conhecimento e da cultura, como também fornecendo bases teóricas e recebendo críticas desses campos. Mas para que isso seja produtivamente transportado para os currículos do Ensino Médio, um debate sério sobre a função dos conteúdos de cada componente curricular na relação com as competências e habilidades das áreas é fundamental. E isso é algo que impacta o modo como os livros reverberam essa arbitrariedade que levou à versão oficial da BNCC que é, agora, exigida no PNLD. Tenho a esperança de que este novo cenário político que se anuncia – inclusive com a presença de várias associações de pesquisa, incluindo a ANPOF, problematizando a maneira como o debate sobre o novo Ensino Médio impactou, via BNC para a formação docente – possa ventilar esse debate e fazer com que possamos refazer essa reforma de maneira, efetivamente, produtiva para um novo Ensino Médio, que seguramente será diferente deste que foi imposto em 2017, prevendo lugares diferentes para a presença da Filosofia.

**DoCentes:** Em 2020, o senhor lançou seu novo livro intitulado *Entre apostas e heranças: Contornos*

africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Em que medida essa obra pode contribuir com a prática dos professores de Filosofia no Brasil e com as pesquisas sobre essa temática?

**Wanderson Flor do Nascimento:**

Esse livro é resultado de minhas pesquisas sobre as relações entre o ensino de Filosofia e a necessidade de inserção dos conteúdos determinados pelo artigo 26-A da LDB, sobretudo os determinados pela lei 10.639/2003. Penso que ele pode ser útil na medida em que coloca em questão os modos como pensar os saberes e pensares africanos e afro-brasileiros podem ser trazidos de maneiras bastante potentes para discutirmos as próprias funções da Filosofia nos currículos da educação básica.

Os debates sobre as Filosofias africanas estão presentes, ao contrário do que acontece no Brasil, em muitos departamentos de Filosofia em diversos países da Europa e Estados Unidos, sem que isso tenha promovido qualquer desprezo pelo pensamento ocidental, como algumas pessoas parecem suspeitar por aqui: como se estudar uma matriz filosófica não ocidental colocasse em risco a existência de uma Filosofia ocidental nos currículos filosóficos. Aqui no Brasil, além de podermos aprender com essas experiências – uma vez que os modelos de nossos cursos de formação em Filosofia são ocidentais – temos uma oportunidade ímpar de nos relacionarmos com a reflexão filosófica africana a partir de nossa própria experiência histórica, enquanto herdeiras de uma forte presença africana e indígena entre nós. São poucos os lugares do mundo fora do continente africano

que pode fazer essa experiência de pensar a Filosofia africana não só como um "objeto" de estudo, mas como reverberando em nossa própria história, já que as pessoas africanas trouxeram para cá seus modos de pensar e seus problemas pensados.

A Filosofia brasileira pode ser bastante fortalecida na medida em que pensarmos uma Filosofia africana para nós. Uma Filosofia brasileira que seja produzida com repertórios conceituais e contextuais afro-brasileiros, afro-indígenas. Com isso, poderíamos ganhar bastante na conformação de uma identidade para a Filosofia produzida em nosso país, caso consigamos nos livrar do racismo epistêmico que ronda os debates sobre a filosofia brasileira.

O livro traz elementos das Filosofias africanas e suas repercussões no Brasil – sobretudo em terreiros e quilombos – para pensar o próprio currículo, a formação, a infância, além de colocar a própria Filosofia em questão, de modo metafilosófico. Com isso, pretende servir de instrumento para o debate na formação docente, alicerçando-se não apenas em conteúdos filosóficos para o currículo, mas em uma Filosofia africana, afro-brasileira, afro-indígena da Educação, que nos permita a olhar tanto o ensino de Filosofia como a educação a partir de nossos próprios e diversos legados históricos, não apenas os ocidentais.

**DoCentes:** Para finalizar, o senhor gostaria de tecer outras considerações sobre o ensino de Filosofia que não tenhamos questionado, mas que são importantes neste momento de desafios para o ensino de Filosofia

no Ceará e no Brasil?

**Wanderson Flor do Nascimento:** Queria terminar lembrando de uma das famosas afirmações de Darcy Ribeiro, em um de seus "Textos Insólitos", chamado "Sobre o óbvio", de 1977: nele, o pensador nos diz que a chamada "crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso". Em termos quase premonitórios, Darcy nos avisa que os frutos dessa crise no futuro se apresentariam.

Mais de trinta anos depois, esse aviso se concretiza. Vimos o ataque à escola e a Educação de maneira bastante precisa. E, não sem menos, observamos que a Filosofia e seu ensino estiveram no centro da mira dessas posições reacionárias que findaram por reverberar isso que é a história do Brasil: a história de uma elite que se beneficia de quando tudo dá errado para quem não pertence a essa elite.

O ensino da Filosofia, aliando-se à História, à Geografia e à Sociologia, traz para a Educação aquilo que Darcy notou que a elite mais teme: elementos para que o povo deixe de ser "chucro", como esforçou-se por fazer em toda a história do Brasil e sua Educação sempre pensada para não romper com essa chucridade.

O ensino da Filosofia está sob ataque exatamente por ser uma ferramenta importante para que o povo possa pensar a realidade em que vive... precisamente porque a Filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos herdados da história da Filosofia, mas uma maneira problematizadora de nos relacionarmos com o pensamento e com aquilo que o pensamento pensa. Um povo incapaz de pensar

de modo radical, crítico, insatisfeito, aquilo que vive é o melhor candidato a perpetuar a condição chucra que tanto beneficia as elites de nosso país.

E é nesse momento em que vemos ter sentido o enfraquecimento da Filosofia nesse programa neoliberal que se encampa na educação básica. A Filosofia é uma das mais poderosas práticas capazes de fazer frente a esse propósito de fazer da pessoa um empreendedor de si tão desejado pelas orientações neoliberais, capazes de desmobilizar insurgências coletivas e insistirem numa competitividade e cooperação interessadas em um fortalecimento de um individualismo pouco pensante e crítico.

Mais que nunca, o ensino de Filosofia precisa lutar pelo seu espaço de formação, não apenas para que profissionais não percam campo de trabalho, mas para que a sociedade não se afunde cada vez mais nessa chucridade que, além de nos desempregar, nos condena a sermos palcos de forças de dominação que se beneficiam de nossas mazelas e que precisam reproduzi-las e mantê-las. E, nesse cenário, a aliança entre a universidade e a escola básica é fundamental. Essa é uma luta importantíssima e que precisa de todas as frentes articuladas, cada qual a partir de seu front, mas pensando coletivamente tanto em defesa da Filosofia e seu ensino, como da democratização e desconstrução das matrizes de desigualdade.