

Revista

DoCEntes

Volume 09 – Nº 026 | 2024: Ensino e Filosofia



Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 09 – Nº 026 | 2024: Ensino e Filosofia

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



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

Fortaleza – Ceará
2024



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

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

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

José Iran da Silva
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Ciza Viana Moreira
Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

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

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
Assessor da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Assessor do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED /CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação
Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC
Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima
Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira
Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva
Normalização Bibliográfica

Tiragem
2.000 exemplares

Contatos:
85 3101 3976
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

YAN CARLOS ALBUQUERQUE ALVES-

EEEP Professora Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales Integrado 3^a
Série | Ensino Médio | Profissional | Integral |
TÉCNICO EM FABRICAÇÃO - Oferta 2022.

Desenho intitulado
A VIDA

A existência em evolução, o mundo em constante mudança e a natureza buscando o equilíbrio.que foram necessários para criá-lo.

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

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira

SEFOR/CEFOP – Célula de Formação, Programas e Projetos

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

Sumário

Apresentação **10**

Editorial **12**

III ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA UFCA (JUAZEIRO DO NORTE): TRAJETÓRIA, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO CEARÁ **15**
Unidade

III encontro cearense de professores de filosofia na UFCA (Juazeiro do Norte): Trajectory, reflections and perspectives for teaching philosophy In Ceará **01**

Antônio Alex Pereira de Sousa | Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira
Debora Klippel Fofano | Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni | Francisco José Assunção da Silva

O PAPEL DO ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA NO PROCESSO DE RESGATE DA ANCESTRALIDADE NEGRA **27**
Unidade

The role of teaching african philosophy in the process of rescuing black ancestry **02**

Virginia Braga da Silva Santos

EDUCAÇÃO SEGUNDO NIETZSCHE: PROPOSTAS DE UMA FILOSOFIA PARA A VIDA **35**
Unidade

Educação second Nietzsche: proposals of a philosophy for life

Clebem Sales da Silva | Antonia Carla Victor de Paiva **03**

FILOSOFIA, COTIDIANO E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Philosophy, everyday life and cooperative learning

Daniele Alves Leite | Marcelo Oliveira Santiago

43

Unidade

04

OPROBLEMA DA EXPLORAÇÃO DO “PATHOS” SOCIAL COMO FUNDAMENTAÇÃO DA VERDADE NA CRISE DAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

The problem of exploring social “pathos” as a basis for the truth in the crisis of democratic societies

Michael Melo Bocádio | Francisco José Assunção da Silva

50

Unidade

05

O USO DO DEBATE NO ENSINO DE FILOSOFIA

On the usage of debate to teach Philosophy

Fernando Farias Ferreira Riça

58

Unidade

06

OCHE! O THAUMA CEARENSE: A OLIMPIADA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS COMO DESPERTAR PARA UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE O CEARÁ E BRASIL

iOche! El thauma cearense: la olimpiada de ciencias humanas y sociales aplicadas como despertar para una mirada filosófica sobre Ceará y Brasil

Erison de Sousa Silva

67

Unidade

07

PROFESSOR DE QUÊ? O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROJETOS CULTURAIS E SOCIAIS

Teacher of what? Teaching philosophy through cultural and social projects

Paulo Willame Araújo de Lima | Erika Raianny Negreiros Rocha

74

Unidade

08

**A ONTOLOGIA CRÍTICA DE PADDY LADD: A CRÍTICA AOS DISCURSOS IDEOLÓGICOS
MÉDICO-REABILITADORES E O EU SURDO HISTÓRICO**

86

*PADDY LADD'S CRITICAL ONTOLOGY:
Criticism of medical-rehabilitation ideological discourses and the Historical Deaf Self*

Unidade

09

Haroldo Peixoto da Justa Junior

**PIBID E MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL E
NECESSÁRIA**

95

Pibid and professional master in philosophy: a possible and necessary articulation

Unidade

10

Francisco José da Silva

ENSAIO ACERCA DA FILOSOFIA TRANSCENDENTAL KANTIANA

102

Essay on the kantian transcendental philosophy.

Unidade

11

Juliette de Sousa Vasconcelos | Luís Alexandre Dias do Carmo

**“NÃO SEI, MAS SEI QUEM SABE”: VIVÊNCIAS ENQUANTO RECURSOS METODOLÓGICOS
PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

109

*"I don't know, but i know who knows":
experiences as methodological resources for teaching philosophy*

Unidade

12

Erminio de Sousa Nascimento | Genilson da Conceição Oliveira | Priscilla Pontes Bezerra Mendes

**SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO EDUCACIONAL EM SALA
DE AULA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DE HEGEL E LEFEBVRE**

117

*On the construction of knowledge in the educational process in the classroom: a perspective
from Hegel and Lefebvre*

Unidade

13

Manoel Messias Rodrigues da Costa | Eduardo Ferreira Chagas

**A PERSPECTIVA CRÍTICA DE THEODOR ADORNO COMO ENFRENTAMENTO DA NOVA
ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO**

The critical perspective of Theodor Adorno as a response to the new structure of high school

125

Unidade

14

Francisco Atualpa Ribeiro Filho

A FILOSOFIA SARTRIANA E A FORMAÇÃO HUMANA

Sartre's philosophy and human formation

133

Unidade

15

Rita Bittencourt

ENTREVISTA

Prof. Dr. JOHN KARLEY DE SOUSA AQUINO

138

Unidade

16

Revista DoCEntes

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 efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, 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 e desenvolvimento da autonomia. 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(as) 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 efervescente 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(as) professor(as) pesquisador(as). 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

O Ceará se avulta pela relevância que a filosofia e seus profissionais adquiriram recentemente o que se expressou pela manutenção da disciplina no contexto escolar do ensino médio, a despeito da nova BNCC e pela propagação de eventos acadêmicos dedicados ao tema do ensino de filosofia. Dentre os eventos acadêmicos destinado a discutir filosofia se destaca o **Encontro Cearense dos Professores de Filosofia** que já se encontra na sua III Edição.

Após um longo período excluída da grade curricular, a disciplina de filosofia voltou 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 inserção da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. No entanto, o lugar da filosofia na escola permanece incerto e ameaçado 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 e tornou seu caráter disciplinar incerto. Nesse contexto, o Encontro Cearense dos professores de filosofia é uma forma de marcar posição defendendo e fortalecendo o papel e o lugar da filosofia na escola cearense. O presente dossiê é resultado dos trabalhos apresentados no **III Encontro Cearense dos Professores de Filosofia: o lugar da filosofia é (também) na escola**, ocorrido de 10 à 11 de agosto de 2023 na cidade de Juazeiro do Norte, no Cariri cearense, o que expandiu o evento para além da capital que chegou ao interior do estado.

Como já é tradição, o artigo de abertura do dossiê é um o relato de experiência da organização e realização do encontro. Em **III Encontro Cearense de Professores de Filosofia na UFCA (Juazeiro do Norte): trajetória, reflexões e perspectivas para o ensino de Filosofia no Ceará**. Antônio Alex Pereira de Sousa, Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira, Debora Klippel Fofano, Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni e Francisco José Assunção da Silva destacam o papel essencial das diversas pessoas e instituições envolvidas na organização do evento, que proporcionou um espaço vital para diálogo, formação e resistência. Os resultados dos Grupos de Trabalho revelaram a variedade de temas e abordagens presentes na prática pedagógica dos professores de Filosofia, enfatizando a importância do debate e da reflexão para o aprimoramento contínuo do ensino. A análise dos artigos dos dois primeiros encontros demonstrou não apenas a evolução do evento, mas também a consolidação de uma comunidade dedicada a promover uma educação crítica e transformadora.

No artigo **O papel do ensino de filosofia africana no processo de resgate da ancestralidade negra** de autoria de Virgínia Braga da Silva Santos nos convida a refletir sobre o papel do ensino de filosofia africana no resgate da ancestralidade negra. A autora afirma que o apagamento negro faz parte de uma lógica racista na qual os estudantes estão inseridos e questiona: afinal, se conhecer-se é o primeiro passo para afirmar-se, como fazer alguém identificar-se com as suas origens se elas lhe são negadas? Nesse sentido, no ensino de filosofia africana repousa a possibilidade de reencontro com as africanidades.

Os autores Clebem Sales da Silva e Antonia Carla Victor de Paiva apresentam a filosofia nietzschiana como uma educação de valorização da vida e sua crítica do modelo educacional tradicional. No artigo **Educação segundo Nietzsche: propostas de uma filosofia para a vida, os autores** definem a proposta pedagógica nietzschiana como uma educação para a vida e contrastam com à educação atual, visando tanto a crítica quanto a real ideia de educar para a vida.

Em **Filosofia, cotidiano e aprendizagem cooperativa**, Daniele Alves Leite e Marcelo Oliveira Santiago nos trazem um relato de experiência sobre uma célula de aprendizagem cooperativa, intitulada Filosofia e Cotidiano, desenvolvida no ano de 2020 pelo Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Segundo os autores, a célula teve o objetivo de construir discussões acerca da relação entre filosofia, sociedade e cotidiano, estimulando a capacidade argumentativa e integrativa dos participantes por meio da metodologia da aprendizagem cooperativa.

Michael Melo Bocádio e Francisco José Assunção da Silva em **O problema da exploração do “pathos” social como fundamentação da verdade na crise das sociedades democráticas** buscam estabelecer algumas aproximações a respeito do problema da presença do “pathos” como fundamentação da verdade no interior do discurso político em momentos de crise social de regimes democráticos. Para ambos, a política não se fundamenta mais num *ethos*, mas na manipulação das expectativas e anseios coletivos que se expressam numa representação falseada da realidade, ou seja, em motivos passionais e emotivos.

No artigo **O uso do debate no ensino de filosofia**, Fernando Farias Ferreira Riça defende que o debate é um excelente instrumento metodológico para desenvolver a autonomia argumentativa dos estudantes. Para ele tal potencial pode ser realizado a partir de questões que promovam a problematização sobre a política, a ética, o conhecimento, a ciência, as artes etc. O autor argumenta que uma aula com debates tem o objetivo de melhorar a capacidade argumentativa, incentivar a atitude de pesquisa, desenvolver a atenção para a fala do outro e promover o hábito de pensar soluções para os problemas.

A OCHE é uma olimpíada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas organizada pelo IFCE (Instituto Federal de Educação do Estado do Ceará) desenvolvida com o objetivo de incentivar a pesquisa educacional e cultural. Com o foco no Ensino Básico, ela prioriza o desenvolvimento de conhecimentos em temáticas regionais. Diante disso, Erison de Sousa Silva em **Oche! O thauma cearense: a olimpíada de ciências humanas e sociais aplicadas como despertar para um olhar filosófico sobre o ceará e brasil** visa compreender o modo como a OCHE contribui para um *thauma* nos alunos do ensino básico. O *Thauma* pode ser traduzido como espanto e admiração e na tradição filosófica o início do filosofar nos seres humanos se dá pela admiração.

Em **Professor de quê? O ensino de filosofia através de projetos sociais**, os autores Paulo Willame Araújo de Lima e Erika Raianny Negreiros expõem algumas das muitas ações formativas realizadas através da parceria entre os coletivos Kintal de Afetos e Transpassando, focando principalmente naquelas que contribuíram para formação de estagiários(as) durante o Estágio III da Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, através do Programa de Extensão Transpassando UECE. Eles almejam deixar nítido a impossibilidade de separar o conhecimento filosófico, com pureza e precisão, do mundo prático e político que está constantemente em disputa.

Haroldo Peixoto de Justa Júnior nos apresenta como o autor Paddy Ladd faz uso da etnografia cultural, das reflexões foucaultianas e dos aspectos discursivos de dominação pela ciência moderna sobre o corpo da pessoa Surda. Em **A ontologia crítica de Paddy Ladd: a crítica aos discursos ideológicos médico-reabilitadores e o eu surdo** nos apresenta um conjunto de reflexões históricas como provas fundamentais de que sempre existiu uma cultura surda, a qual, em alguns âmbitos sociais, era não apenas respeitada mas também valorizada e que foi a ascensão da ciência moderna que buscou incansavelmente impor um paradigma de cura às pessoas Surdas, buscando inclusive apagar a trajetória artísticas e estética de muitos personagens Surdos da história da humanidade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um dos mais importantes programas de incentivo e formação de futuros docentes e ciente disso, Francisco José da Silva em **PIBID e Mestrado Profissional em filosofia: uma articulação possível e necessária** visa pensar a possibilidade de articulação

entre PIBID e PROF-FILO como forma de otimizar ambas propostas a partir do primeiro possibilitando o licenciando a criar projetos e iniciar a experiência de sua formação, de tal forma que estes sejam amadurecidos e reavaliados de forma reflexiva no Mestrado Profissional.

Em **Ensaio acerca da filosofia transcendental kantiana**, Juliette de Sousa Vasconcelos e Luís Alexandre Dias do Carmo apresentam as bases do pensamento kantiano na construção daquilo que se entende como filosofia transcendental, entendendo que os elementos apresentados são características do método kantiano, presentes e necessários para a compreensão de todas as suas obras.

Ermínio de Sousa Nascimento, Genilson da Conceição Oliveira e Priscilla Pontes Bezerra Mendes nos convidam a converter memórias/experiências em narrativas filosóficas. No artigo **“Não sei, mas sei quem sabe: vivências enquanto recursos metodológicos para o ensino de filosofia** a máxima “Só sei que nada sei”, nesse contexto, foi modificada para: “Não sei, mas sei quem sabe” como forma de oportunizar um exame daquilo que sabemos até o instante presente e dialogar com o outro para aprender o que ainda nos é desconhecido.

Por fim, Manoel Messias Rodrigues da Costa e Eduardo Ferreira Chagas em **Sobre a construção do conhecimento no processo educacional em sala de aula: uma perspectiva a partir de Hegel e Lefebvre** apresentam o resultado de uma pesquisa em Georg W. F. Hegel e Henri Lefebvre sobre a construção do conhecimento. O objetivo é fundamentar e defender a aplicação de um modelo pedagógico baseado nas teorias dos autores no processo educacional.

Convidamos todos(as) a lerem os artigos científicos e relatos de experiências elaborados pelos participantes do III Encontro Cearense de professores de filosofia e desejamos que você, caro leitor, desfrute de uma leitura prazerosa de cada um destes escritos.

Gostaríamos de dedicar este número da Revista Docentes a memória do camarada **Manoel Messias Rodrigues da Costa**, que infelizmente nos deixou precocemente no dia 22 de abril de 2024. Messias era um participante assíduo dos encontros e demais eventos de filosofia no Ceará e sua partida deixa uma lacuna que dificilmente será preenchida. Messias Nash, PRESENTE!

Prof. Dr. John Karley de Sousa Aquino (IFCE)



III ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA UFCA (JUAZEIRO DO NORTE): TRAJETÓRIA, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO CEARÁ

Antônio Alex Pereira de Sousa¹
Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira²
Debora Klippel Fofano³
Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni⁴
Francisco José Assunção da Silva⁵

III Encontro Cearense de professores de filosofia na UFCA (Juazeiro do Norte): Trajectory, reflections and perspectives for teaching philosophy In Ceará

Resumo:

O III Encontro de Professores de Filosofia do Ceará, realizado na Universidade Federal do Cariri (UFCA), em Juazeiro do Norte, destacou-se como um marco significativo na história desses eventos, reafirmando a relevância e o compromisso com o ensino de Filosofia no Estado. Este trabalho destaca o papel essencial das diversas pessoas e instituições envolvidas na organização do evento, que proporcionou um espaço vital para diálogo, formação e resistência. Os resultados dos Grupos de Trabalho revelaram a variedade de temas e abordagens presentes na prática pedagógica dos professores de Filosofia, enfatizando a importância do debate e da reflexão para o aprimoramento contínuo do ensino. A análise dos artigos dos dois primeiros encontros demonstrou não apenas a evolução do evento, mas também a consolidação de uma comunidade dedicada a promover uma educação crítica e transformadora. Assim, o III Encontro de Professores de Filosofia do Ceará não apenas celebrou conquistas passadas, mas também delineou novos horizontes e desafios, reiterando o compromisso dos educadores e filósofos com uma educação pública, plural e emancipatória para todos os cearenses.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Encontro de Professores de Filosofia do Ceará. Juazeiro do Norte.

1.Doutorando e mestre em Filosofia pela UFC. Licenciado em Filosofia pela UECE e em Pedagogia pela FAEL. Professor de Filosofia na SEDUC/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>.

2.Graduada e Mestre em Filosofia pela UFRJ. Doutora em Filosofia pela UFMG. Professora da UFCA desde 2010 e diretora do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes da UFCA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8469-4342>.

3.Licenciada e mestre em filosofia pela UECE, doutora em Filosofia e Sociologia da Educação na UFC, desenvolveu pesquisa sobre Ideologia e Violência. Atualmente é professora da Rede Estadual de Professores do Ceará (SEDUC). Pesquisadora do Grupo Teoria Crítica, Filosofia Contemporânea e Educação (FACED/UFC). Também pesquisa filósofas e ensino de filosofia fazendo parte do coletivo de filósofas YebáBeló, coletiva Vozes Feministas e do Fórum de Professores de Filosofia do CE. É criadora de conteúdo da página @filosofa.deinterrogacao no Instagram, do Podcast Perdidos na Paralaxe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3713-7564>.

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

5.Licenciatura plena em Filosofia (UECE) e licenciatura plena em Educação Profissional e Científica e Tecnológica (EPCT- IFCE). Mestrando em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista Funcap e professor da rede de educação pública do Estado do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2108-1474>.

Abstract:

The III Meeting of Philosophy Teachers of Ceará, held at the Federal University of Cariri (UFCA) in Juazeiro do Norte, stood out as a significant milestone in the history of these events, reaffirming the relevance and commitment to the teaching of Philosophy in the state. This work highlights the essential role of the various individuals and institutions involved in organizing the event, which provided a vital space for dialogue, training, and resistance. The results of the Working Groups revealed the variety of themes and approaches present in the pedagogical practice of Philosophy teachers, emphasizing the importance of debate and reflection for continuous improvement in teaching. The analysis of the articles from the first two meetings demonstrated not only the evolution of the event but also the consolidation of a community dedicated to promoting critical and transformative education. Thus, the III Meeting of Philosophy Teachers of Ceará not only celebrated past achievements but also outlined new horizons and challenges, reaffirming the commitment of educators and philosophers to a public, plural, and emancipatory education for all citizens of Ceará.

Keywords: *Philosophy Teaching. Philosophy Teachers Meeting of Ceará. Juazeiro do Norte.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo registra as diversas ações que levaram à realização do III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, ocorrido em agosto de 2023 na cidade de Juazeiro do Norte/CE, hospedado na Universidade Federal do Cariri (UFCA)⁶. O evento foi organizado pelo corpo docente do curso de Filosofia da UFCA, contando com colaborações de várias instituições, incluindo a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), a Universidade Regional do Cariri (URCA), o Instituto Federal do Ceará (IFCE), os Centros Acadêmicos de Filosofia das instituições, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), com apoio dos sindicatos da educação do estado, da Associação Nacional de Pós-Graduações em Filosofia (ANPOF) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e o Fórum de Ensino de Filosofia (UECE).

2. METODOLOGIA

Como nos artigos *Formação e resistência no ensino de Filosofia: a experiência do Encontro Cearense dos Professores de Filosofia*⁷ e o *II Encontro Cearense de Professores de Filosofia: memórias, lutas, resistências e o ensino de Filosofia no Ceará*⁸, que analisam as edições anteriores do Encontro Estadual de Professores de Filosofia realizadas em Fortaleza pelo Fórum de Ensino

de Filosofia da UECE, este artigo segue uma abordagem de relato crítico fundamentada na experiência do III Encontro Cearense de Professores de Filosofia. Descreve-se como o evento foi organizado e discute-se suas repercussões.

Este artigo é concebido como um relato enriquecido pelas reflexões e insights dos seus autores e autoras. No entanto, diferencia-se dos relatos de experiência convencionais ao não seguir uma metodologia de trabalho predefinida, fundamentada numa perspectiva filosófica dominante e registrada conforme protocolos éticos aprovados. Os dados que embasam este artigo foram coletados a partir de diversas fontes, incluindo planilhas, áudios, gravações, *e-mails*, banners, listas de frequência e outros documentos gerados pela equipe de organização do evento. Além disso, é importante ressaltar que as memórias e os sentimentos dos autores também contribuíram significativamente para a elaboração deste trabalho.

É relevante notar a contribuição significativa de uma autora que não participou dos encontros anteriores realizados em Fortaleza pelo Fórum de Ensino de Filosofia. Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira, diretora do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes (IISCA), centro ao qual pertence o curso de Filosofia da UFCA, trouxe uma perspectiva única e essencial para este trabalho. Os trechos deste artigo que refletem a visão específica do IISCA e do

curso de Filosofia da UFCA foram, presumivelmente, contribuições de Camila Prado, validadas pelos demais autores.

Ademais, a diversidade de tipos textuais, como dissertação, descrição e narração, foi empregada para refletir a natureza multifacetada do evento e dos seus participantes. Essas considerações metodológicas são fundamentais para contextualizar a análise apresentada sobre o III Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

3. DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA E DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E NO CEARÁ

Em *Nossa Escola é uma Calamidade* (1984, p. 8), Darcy Ribeiro argumenta que o projeto elitista de organização do Brasil impede a construção de uma educação pública igualitária e de qualidade. Mesmo após quatro décadas, sua análise permanece válida, evidenciando que a escola pública brasileira ainda não consegue atender satisfatoriamente toda a população, proporcionar condições adequadas de trabalho aos profissionais e oferecer uma formação capaz de superar as desigualdades históricas.

Saviani, em *Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas* (2008, p.7-16), ressalta a falta de recursos para a educação pública desde a colonização, aliada à descontinuidade das políticas educacionais, como causas da manutenção das desigualdades históricas e da precarização da vida de milhões de brasileiros. No entanto, a escola pública brasileira é um espaço crucial de encontros significativos, descobertas e aprendizados, graças ao trabalho árduo daqueles e daquelas que se dedicam à educação e encontram formas de resistir e se reinventar.

O ensino de Filosofia emerge como um exemplo emblemático das lacunas e rupturas nas políticas públicas educacionais. Sujeita a constantes mudanças nos currículos, a disciplina enfrenta novos desafios com a imposição autoritária do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No cenário específico do Ceará, o Fórum de Professores de Filosofia desempenha um papel crucial na articulação e reflexão sobre o ensino e o futuro dessa disciplina. Além disso, tem sido um espaço propício para a formulação de estratégias de resistência, como os

Encontros Cearenses de Professores de Filosofia. Esses encontros proporcionam não apenas um ambiente de acolhimento e troca de experiências, mas também servem como plataforma para compartilhamento de produções acadêmicas e, sobretudo, para reflexões e articulações políticas que visam construir coletivamente uma agenda para o ensino de Filosofia e para a educação no estado.

Ao abordar o ensino de Filosofia no Cariri e a organização do III Encontro Cearense de Professores de Filosofia pela UFCA, é essencial destacar o histórico dos Cursos de Filosofia da instituição, que acumula dezessete anos de formação de professores e bacharéis na área. Muitos desses profissionais já possuem títulos de mestres e doutores, e uma parcela significativa atua no Ensino Básico como professores.

A participação ativa na organização dos Encontros de Professores de Filosofia do Cariri - através do Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) - em colaboração com a Universidade Regional do Cariri (URCA), tem proporcionado, entre nossos professores e estudantes da UFCA, a percepção explícita sobre a urgência e a relevância do trabalho conjunto entre a Rede Básica e o Ensino Superior. Essa colaboração é percebida como fundamental na construção de uma educação verdadeiramente pública e democrática.

A participação dos docentes e discentes da UFCA, ativa na organização do III Encontro de Professores de Filosofia do Ceará, em colaboração com o Fórum dos Professores, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), a Universidade Regional do Cariri (URCA), o Instituto Federal do Ceará (IFCE), os Centros Acadêmicos de Filosofia das instituições, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), contando ainda com apoio dos sindicatos da educação do estado, da Associação Nacional de Pós-Graduações em Filosofia (ANPOF) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), fortaleceu nosso compromisso com a expansão do ensino de Filosofia no Estado, no Nordeste e em todo o Brasil.

Apesar de estarmos de acordo com as análises de Ribeiro e Saviani sobre como o fracasso da educação pública no Brasil reflete o sucesso de um projeto de manutenção de poder e desigualdades, nossa experiência neste Encontro nos permitiu vivenciar

uma forma de educação transformadora e resistente à domesticação e à invisibilização de corpos e pensamentos. Durante o evento, participamos de diversos exercícios de escuta, questionamento, reflexão, experimentação de caminhos e fundamentação de práticas, que demonstraram a eficácia de uma abordagem pedagógica mais engajada e inclusiva.

Particularmente marcante foi o momento assembleático da Plenária, onde as vozes de todos e todas foram entrelaçadas em um exercício democrático de construção de posições comuns e de encaminhamentos coletivos. Essas decisões, tomadas a partir da base de professores-pesquisadores, são agora passíveis de serem recebidas e realizadas institucionalmente, representando um passo importante na promoção de uma educação mais democrática e participativa.

Não se adequar completamente ao projeto colonizador e precarizante de educação pode ser considerado um mérito histórico para a Filosofia. Assegurar um espaço para o ensino dessa disciplina desde a Educação Fundamental é garantir direitos e promover a formação de comunidades político-pedagógicas autônomas. O ensino e a aprendizagem da Filosofia, realizados de maneira colaborativa e diversificada, questionam os cânones e os sujeitos supostamente universais do filosofar.

No contexto cearense, a escola se configura como o lugar privilegiado para o desenvolvimento da Filosofia, constituindo-se como um espaço essencial para a sua prática e reflexão. Filosofias e ensino-aprendizagens, feitos a muitas e diversas mãos, permitem dizer, desde o Ceará, em diálogo com outros lugares do país, que "O Lugar da Filosofia é (também) a Escola".

4. OS PARTICIPANTES

Diversos foram os colaboradores que desempenharam um papel fundamental na realização do III Encontro Cearense de Professores de Filosofia. Inicialmente, destacamos a prontidão, a receptividade e a hospitalidade dos professores de Filosofia da UFCA, cuja contribuição foi essencial para o êxito do evento.

Em particular, reconhecemos os esforços do professor Ítalo Lins Lemos e da professora Camila Prado, cuja dedicação se mostrou indispensável.

Além disso, é imprescindível mencionar o professor Emanuel Marcondes, cuja sensibilidade estética e conhecimento das tecnologias contribuíram significativamente para uma comunicação eficaz e esteticamente agradável, aspectos cruciais para o sucesso do evento. Da região do Cariri, a professora Dulcinéia Loureiro, da URCA, destacou-se como uma defensora incansável na organização do evento.

Também merece reconhecimento o professor Carlos Alberto Tolovi, também da URCA, cujas valiosas contribuições auxiliaram na mediação com a Secretária de Educação do Estado do Ceará, Eliane Estrela, fortalecendo os laços entre o evento e as políticas educacionais do estado.

Ao lado dos professores universitários, contamos com a colaboração de docentes da educação básica da região do Cariri, como o professor Gabriel Soares. Além disso, os discentes do curso de Filosofia da UFCA também desempenharam um papel fundamental, incluindo Francisco Silva, então presidente do Centro Acadêmico (CA) de Filosofia da instituição. Vale ressaltar que Francisco não foi o único estudante a contribuir; muitos outros alunos dedicaram seu tempo e esforço para garantir o sucesso do encontro¹⁰.

As edições anteriores do evento foram organizadas pelo Fórum de Supervisores de Filosofia e pelo Fórum de Ensino de Filosofia da UECE, cujos membros desempenharam um papel ativo na organização do encontro realizado na UFCA. Da UECE, destaca-se a professora Elizabeth Furtado, cujo empenho foi fundamental para a realização do evento no Cariri. Entre os participantes dos fóruns que também são professores na SEDUC/CE, merecem destaque os nomes de Alex Sousa, Francisco Assunção, Paulo William, Débora Fofano e Andréa Coutinho.

Da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), as contribuições dos professores Ermínio Nascimento

9. Tema do encontro realizado em 2023 na UFCA.

10. Os seguinte estudantes do curso de Filosofia da UFCA foram monitores durante o evento: José Marcos de Oliveira Gonsalves; Alan Alencar de Sá; Tiago Dias Valério; Odilon Rodrigues de Lima Netto; Francisco Adamy Pereira Costa; Thais Aparecida Silva Oliveira; José Alberto de Sousa Lima; Milena de Oliveira; Jocelino José de Sousa; Damiana do Nascimento; Livia Luana Barbosa; Francisco de Assis Silva dos Santos; Vitória Rêgia Ramos da Silva; João Marcos Tavares Bacurau; Daniel da Silva Viana; Larissa Menezes Pereira; Áulus Lima Soares; Mairla Costa Pinheiro.

e Roberta Liana Damasceno foram cruciais. Desde a organização do evento até o esforço em envolver estudantes dos cursos de Filosofia da UVA em Sobral, o apoio desses docentes foi de grande importância. Além dos professores, estudantes da UVA também contribuíram significativamente para a realização do evento, com destaque para Júlia Caetano, cuja participação foi fundamental em todas as atividades, especialmente na comunicação e nos trabalhos de secretariado.

Do Instituto Federal do Ceará, campus Itapipoca, o professor de Filosofia John Aquino foi um dos principais colaboradores para a realização do encontro. Ele não mediu esforços para garantir que o evento ocorresse, inclusive oferecendo-se para sediar o encontro no campus do IFCE onde trabalha, caso não fosse possível realizá-lo em outra instituição. Além disso, o professor John Aquino é o responsável pela organização da edição da Revista DoCEntes, que publicará trabalhos resultantes do encontro realizado na UFCA em 2023, juntamente com a professora Rita Bittencourt, responsável pela editoração dos artigos para a mesma revista.

A participação dos estudantes de diversos cursos de Filosofia do Ceará foi fundamental para os debates e discussões realizados no evento. No entanto, sua presença exigiu um grande esforço tanto por parte dos próprios estudantes quanto dos professores que auxiliaram na organização da viagem. De Fortaleza, o estudante do curso de Filosofia da UECE e presidente do Centro Acadêmico, Antônio Flor, liderou os esforços para garantir transporte para a viagem de Fortaleza a Juazeiro do Norte. Com o apoio do professor Emiliano Aquino (UECE), conseguiram ônibus disponibilizado pela UECE, que transportou não apenas os estudantes da UECE, mas também discentes da UFC e outros professores que não receberam ajuda de custo. Na UFC, a estudante Eve foi responsável por essa organização.

De Sobral, o estudante do curso de Filosofia da UVA e presidente do Centro Acadêmico, Batista Sousa, coordenou os estudantes e colaborou com o professor Erminio Nascimento para garantir que a UVA disponibilizasse transporte para o evento. Em Juazeiro do Norte, o estudante do curso de Filosofia da UFCA e presidente do Centro Acadêmico, Francisco Silva, auxiliou Ítalo Lins e Camila Prado na recepção e

alojamento dos estudantes e demais participantes de várias partes do estado do Ceará.

Numerosas foram as colaborações que tornaram possível a realização deste evento. Destaca-se, dentre elas, a parceria estabelecida com a SEDUC/CE, que reconheceu a importância do evento para a formação de seus professores e professoras. A SEDUC/CE financiou o transporte e a hospedagem de cem (100) profissionais de sua rede, além de viabilizar o deslocamento de um dos palestrantes, o professor Érico Andrade (UFPE), então presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Atendendo aos pedidos da organização do evento, a SEDUC/CE enviou alguns de seus técnicos para acompanhar o evento e compartilhar as atividades realizadas, reconhecendo a importância da formação continuada de seus professores e o impacto das discussões para a melhoria da educação no estado do Ceará, especialmente no que se refere ao ensino de Filosofia.

Para essa colaboração, expressamos nossos sinceros agradecimentos à Secretaria da Educação, Eliane Estrela, à Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional, Jucineide Fernandes, e à coordenadora da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM), Iane Nobre. Seu apoio foi fundamental para o sucesso do evento e para o fortalecimento do ensino de Filosofia no estado do Ceará.

O evento contou com a participação de professores e professoras de todo o Ceará, e até mesmo de outros estados, que apresentaram seus trabalhos, pesquisas e relatos de experiências. Além da troca de conhecimento, buscaram também a articulação e o fortalecimento com seus pares, procurando estratégias para consolidar a presença do Ensino de Filosofia na educação básica, diante do cenário do Novo Ensino Médio (NEM).

A PPGFIL/UECE, representada pelo professor Vicente Brazil, e o PROF-FILO/UFCA, sob a liderança do professor Ítalo Lins, contribuíram para a realização do evento, auxiliando na compra de passagens para os palestrantes. O curso de Filosofia da UFCA e o IlscA financiaram passagens e hospedagem, demonstrando seu compromisso com o encontro. O Sindsifce também contribuiu, fornecendo verba para gastos diversos, enquanto a APEOC disponibilizou material de papelaria e organizou os coffee breaks durante o evento. Essas

colaborações foram essenciais para o sucesso do encontro e refletem o empenho conjunto de diversas instituições e entidades em prol do ensino e da reflexão filosófica.

5. OS GRUPOS DE TRABALHOS (GT)

Desde a primeira edição estadual do Encontro Cearense de Professores de Filosofia, os Grupos de Trabalhos (GT) se figuram como uma das mais importantes ações do evento, pois é o espaço de partilha de experiência dos participantes, onde apresentam demandas, compartilham angústias, sonhos e as pautas que consideram importantes quanto à formação inicial de professores, formação continuada de professores, a Filosofia como Prática Política, o movimento estudantil universitário e temas urgente como as questões de gênero, classe, raça. Mediado por até dois coordenadores, cada GT tem a função de expressar as demandas e compartilhá-las na plenária final dos professores.

5.1. GT Ensino de Filosofia como Prática Política¹¹

O GT Ensino de Filosofia como Prática Política pontuou, de partida, o *Dever político*¹² de todas, todos e todes presentes no encontro, ressaltando a importância da ação conjunta dos docentes e deixando nítida a necessidade da luta pelo espaço da Filosofia na educação básica. Como luta coletiva de pessoas com sua especificidade - professores de Filosofia -, os participantes do GT defendem que a tarefa de defender é uma ação que compete, prioritariamente, aos docentes filósofos. Somos nós, professores de Filosofia, que temos o papel de encabeçar as lutas em defesa deste saber, como a batalha referente à permanência da Filosofia no currículo de todas as séries do Ensino Médio. Esse Dever Político é urgente e não pode ser deixado para depois, pois dele depende o próprio filosofar.

Por isso se fez necessário um resgate do processo histórico da organização dos professores que estão

no III Encontro com a ampliação da rede de apoio dos professores, pontuando a importância da criação (fundação) da Associação dos Professores de Filosofia do Ceará¹³, uma vez que a organização política permite fortalecimento da categoria.

Os partícipes do GT salientam as dificuldades resultantes da atual estrutura da educação brasileira, especialmente a do novo ensino médio, que induz à competitividade entre os professores por carga horária, bem como os desgastam por exigir a labuta em unidades curriculares (disciplinas) a que não foram preparados. Nesse contexto, a luta pelo fortalecimento da Educação e da Filosofia é despotencializada. Exaustos e precarizados, os professores encontram dificuldade de pensar e praticar a articulação política orgânica necessária à luta de uma classe de trabalhadores.

Em sintonia com a luta política defendida, e empáticos com outras causas, os partícipes do GT manifestaram solidariedade com as pautas dos professores temporários, especialmente a que busca uma seleção justa e contratos de trabalho dignos. Foi destacada também a causa dos professores efetivos doutores que lutam pela valorização da carreira, a pauta pela implementação do ensino obrigatório da Filosofia no Ensino Fundamental e a legitimidade dos licenciados em Filosofia de ministrarem aulas de Ensino Religioso, questão que foi utilizada como objeto de ataque à professores de Filosofia no concurso da prefeitura de Fortaleza¹⁴. É necessário estarmos todos juntos pelo ensino de filosofia, pois somos, acima de tudo, professores.

No tocante à participação dos professores de Filosofia nos diversos espaços constituintes das escolas da SEDUC/CE, foi pontuada a necessidade dos professores de Filosofia ocupem cargos de gestão escolar, pois possuem conhecimentos e práticas fundamentais à promoção de práticas democráticas e a valorização da Filosofia e dos demais saberes importantes na formação crítica e reflexiva dos estudantes. Do mesmo modo, os

11. A coordenadora desse GT foi Andrea Coutinho. Ela possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Leciona nas escolas da Secretaria

12. Aqui entendido como uma forma do agir político inerente ao ser social que são os professores e aqui acentuado pela formação em filosofia.

13. Desde o primeiro encontro de Professores, discutimos a necessidade de criar uma associação de professores em âmbito estadual e nacional. Essa iniciativa é de suma importância e precisa ser efetivada, pois, uma articulação política mais organizada nos proporcionará suporte para lidar com os desafios do nosso cotidiano escolar. Essa ideia tem ganhado força ao longo dos encontros, promovendo o diálogo entre associações já estabelecidas e incentivando a busca por subsídios que possam enriquecer nossa prática pedagógica.

14. PINUSA, 2023; CEARÁ, 2023.

professores de Filosofia precisam ocupar as unidades curriculares da base diversificada, fortalecendo sua permanência na escola oferecendo conteúdos de excelência.

Os participantes do GT Ensino de Filosofia como Prática Política salientaram, ainda, a falta de incentivo ao trabalho docente e ao aperfeiçoamento dos estudos, fato que demonstra a ausência da valorização da carreira na prática. Do mesmo modo, ano após ano, a luta pela melhoria dos salários não deixa de ser pauta dos professores da educação básica, que continuam desvalorizados salarialmente e enquanto classe. Mesmo galgando extratos acadêmicos maiores, os esforços dos professores e professoras enfrentam dificuldades de reconhecimento, realidade desestimulante para a permanência de bons professores na escola pública, fato lamentável. Contudo, a luta continua, e o Encontro Cearense de Professores de Filosofia se figura como uma resistência às dificuldades que cercam os professores de Filosofia.

5.2. GT Formação Inicial do Professores¹⁵

O grupo de trabalho formado por professores atuantes na universidade e na rede básica de educação, se reuniu e debateu que é uma necessidade urgente que os cursos de licenciatura dinamizem suas atividades para acompanhar as demandas do ensino médio, ou seja que atualizem suas propostas pedagógicas para formar professores dedicados e alinhados a uma política crítica e reflexiva sobre a educação básica. Reiteram que é no chão da sala de aula que acontece de fato o processo da licenciatura de filosofia e esse processo deve ser fortalecido.

Segundo ponto relevante nas discussões diz respeito à questão do acompanhamento dos estágios dos alunos da licenciatura. Recomendam que em todo o Estado do Ceará os cursos de licenciatura em filosofia providenciem e consolidem uma política sistematizada

de acompanhamento de estágio. Isso deve levar em consideração a diversidade de escolas e comunidades, oportunizando uma articulação entre universidade - escola - comunidade de onde o licenciando vem. A exemplo da região norte da UVA onde existem 54 municípios com distância de 2 horas entre 127Km a 120 km de ônibus.

5.3. GT Formação continuada de Professores ¹⁶

Os participantes do GT Formação continuada de Professores iniciaram o debate com o propósito de mapear as limitações enfrentadas pelos professores de Filosofia no estado do Ceará, visando construir, reforçar e ampliar sua formação continuada. Reconhecemos a importância de garantir aos docentes atualização, aprofundamento e melhoria dos conhecimentos que impactam diretamente o ensino de Filosofia na região.

Dentre os pedidos e solicitações apresentados para impulsionar indiretamente a formação continuada dos professores, destacam-se diversas medidas. Propõe-se que a SEDUC/CE inclua em suas bibliotecas obras filosóficas, visando facilitar o acesso à formação continuada. Além disso, solicita-se parcerias com cursos de pós-graduação em Filosofia e Educação, como o PROF-FILO, para promover a formação continuada dos professores. É também sugerido que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará agilize e simplifique a liberação e o afastamento dos professores aprovados em seleções de pós-graduação, a fim de estimular a busca por especializações que enriqueçam o trabalho nas escolas.

Outra proposta é a articulação entre a SEDUC e instituições de ensino superior, como UEVA, URCA, UECE, UFC, UFCA, UNILAB e IFCE, para ampliar a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização. Essa mesma demanda inclui cursos ofertados pelo Centro de Educação a Distância (CED). Ademais, sugere-se

15. O coordenador desse GT foi Erminio de Sousa Nascimento. Ele possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 1995, Especialização em Lógica Contemporânea pela UFPB em 1997, mestrado em Filosofia pela UFPB em 2006 e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará em 2018. É Professor (Adjunto) dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor Permanente do PROF-FILO/UFC em Fortaleza.

16. Os Coordenadores do GT foram Gabriel Soares e Dulcineia Loureiro. Francisco Gabriel Soares da Silva, professor da rede estadual da região do Cariri e doutorando do PPGFIL - UFBA pesquisando os Problemas de Fenomenologia e Hermenêutica. Maria Dulcineia da Silva Loureiro, possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular da Universidade Regional do Cariri.

que a Filosofia seja contemplada na política do "foco na aprendizagem", direcionando recursos financeiros para a formação continuada dos professores. Propõe-se também a criação de espaços de troca de experiências entre os professores, organizados pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa – COPEM.

Por fim, recomenda-se que a SEDUC elabore chamadas públicas que contemplem os professores de Filosofia quanto a material didático específico e regionalmente. Essas medidas visam fortalecer a formação continuada dos professores de Filosofia no estado do Ceará e contribuir para a qualidade do ensino dessa disciplina.

Ao longo das discussões do GT de formação continuada, outros elementos tangenciaram o tema principal. O grupo reconhece a oportunidade de o encontro cearense de professores de Filosofia ampliar o diálogo com os municípios onde o ensino dessa disciplina está presente no nível fundamental. Além disso, defende-se a efetivação da abolição dos livros didáticos de Ciências Humanas e propõe-se a abertura de editais para que os professores da rede estadual do Ceará desenvolvam seu próprio material de Filosofia para os três anos do Ensino Médio, considerando que os materiais didáticos focados na área de Ciências Humanas debilitam o ensino específico de Filosofia.

Outro ponto destacado é a importância de o encontro de professores de Filosofia estabelecer relações com municípios que estejam implementando o ensino da disciplina no nível fundamental, possibilitando que esses municípios sejam convidados para apresentar suas experiências em momentos futuros. Essas considerações evidenciam a preocupação do GT não apenas com a formação continuada dos professores, mas também com a qualidade e abrangência do ensino de Filosofia em diferentes níveis educacionais.

5.4. GT Decolonialidade, Gênero, Classe e Raça (Dagmar Rodrigues e Ismael Lima)

Esse grupo se reuniu para debater e retomar as questões de decolonialidade, Gênero, Classe e Raça que já haviam sido demandadas no encontro passado.

Primeiramente a importância de frisar dentro da escola os Marcos Legais e parâmetros educacionais do Estado que autorizam legitimam os debates sobre as questões

classe, raça e gênero no campo da escola como parte formativa dos estudantes, professores e comunidade escolar. Infelizmente ainda persiste em algumas escolas uma insegurança por parte de diversos agentes em relação às temáticas aqui trazidas, enfatizamos que é preciso enfrentar e desmistificar o tema.

Um dos professores trouxe relato de sua experiência em uma escola privada onde ao tratar do tema diversidade sofreu uma intervenção da coordenação que teve receio porque isso poderia gerar desconforto, uma vez que no ano anterior a mãe de um aluno o tirou da escola porque dizia que a escola estava ensinando os estudantes a serem é LGBTQI+.

Tal situação evidencia a importância desse debate dentro da escola a partir dos marcos legais como por exemplo Semana Janaina Dutra, Semana Luiz Padilha, semana Maria da Penha e outras que ainda são pouco trabalhadas, e em muitos casos inclusive desconhecidas pela gestão escolar e pelas escolas e quando chegam é por parte da SEDUC.

A intenção é que se promova ações em diálogo com diversas instituições que ampliam a cidadania. Para isso é importante a produção e distribuição de material didático de difusão sobre o tema, assim como material formativo para o conjunto dos professores e gestores.

Outro ponto relevante trazido diz respeito às equipes do setor que quem trabalha diretamente com essas pautas na SEDUC-CE, como as coordenadorias/células da Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil (Sexec-EDH), a saber: Coordenadoria De Protagonismo Estudantil E Educação Complementar (COPES), Coordenadoria De Educação Escolar Indígena, Quilombola E Do Campo (COCIQ), Coordenadoria De Educação Em Direitos Humanos, Inclusão E Acessibilidade (COEDH), a saber: a Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA), Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos Comunidades Tradicionais (CEERQ) e Célula. De Projetos Educacionais, Articulação E Mobilização Estudantil (CEPEA)¹⁷. É preciso pensar na ampliação dessas equipes que têm número reduzido de professores, assim como ampliar a estrutura e as condições de atuação desses profissionais nas escolas. Buscar o fortalecimento do diálogo sobre o tema subsidiado pela presença das equipes nas escolas

tanto na formação dos alunos quanto dos professores que ainda reproduzem estereótipos de preconceitos.

Criar canais de acesso mais eficientes a políticas afirmativas assim como o material de formação que a SEDUC dispõe. O material geralmente chega na escola, mas nem sempre é acessível a alunos e professores em sua plenitude, perdendo sua profundidade. Para isso sugerimos a criação de um banco de materiais didáticos e paradidáticos referente às temáticas de filosofia, gênero, raça, filósofas mulheres, negras e negros e criar espaços para esse compartilhamento desses materiais.

5.5. GT Movimento Estudantil¹⁸

Os estudantes reconhecem a importância do encontro e por ter um espaço para os estudantes de filosofia (futuros professores/professores em formação) e que esse encontro gerou frutos com a realização do 1º Encontro Cearense de Estudantes de Filosofia. Traz¹⁹ ao cerne do debate a questão da permanência dos estudantes nos cursos de filosofia por meio bolsas de permanência, bolsa de pesquisa, estímulo à implementação laboratórios e ampliação do discurso dos PPC dos cursos e uma valorização dos campos de ensino de da filosofia que é, muitas vezes, marginalizado.

A acessibilidade é uma pauta levantada pelo GT a fim de que os licenciandos tenham uma formação inclusiva e ampliem o campo da filosofia como uma via de mão dupla do conhecimento filosófico.

O GT trouxe como proposta a construção de um mapa de educação que funcione como política pública que dê condições à consolidação da filosofia. Sugeriu também verificar a possibilidades de remuneração para os professores que atuam como supervisores de estágios tendo em vista que os professores têm um gasto para participar de reuniões e ações na universidade levando em consideração que os estudantes estão atuando no processo de formação inicial e continuada e essa

ação modifica e a dinâmica escolar e assim o professor supervisor pode aprimorar a prática pedagógica.

06. PLENÁRIA DO ENCONTRO CEARENSE DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Após as discussões apresentadas e debatidas durante os grupos de trabalho, os representantes de cada grupo levaram as demandas à assembleia plenária do evento com a presença massiva dos professores que aconteceu durante a tarde do último dia do evento. Nesse momento os expositores dos GTs tiveram momentos de fala, a seguir se abriram inscrições onde novas demandas foram apresentadas por todo professor ou professora que desejasse se manifestar. Logo em seguida as demandas foram votadas, tendo as propostas dos GTs sido aprovadas por unanimidade, apenas com alguns destaques, que estarão listados a seguir:

Que sejam criadas olimpíadas de Filosofia conforme existem em outras áreas de conhecimento. Que o componente curricular de filosofia garanta duas horas aulas semanais em todas as séries do Ensino Médio. Que o ensino fundamental ofereça filosofia como disciplina regular e obrigatória, abrindo assim concurso para a esta unidade curricular ao invés de ensino religioso. Que haja avaliação diagnóstica para filosofia e sociologia nas escolas estaduais. Que a periodicidade do evento Encontro Cearense de Professores de Filosofia será anual e que o próximo evento ocorrerá na cidade de Sobral.

7. BALANÇO SOBRE OS EVENTOS ANTERIORES E SOBRE O CONTEXTO

No dia 08 de janeiro de 2023, dois dias antes do início do III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, o Ministro da Educação, Camilo Santana, entregou à Comissão de Educação do Senado o sumário com os principais resultados da Consulta Pública para

17. São as coordenadorias e células ligadas à Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil | Sexec-EDH. Vide: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/04/034-seduc_organograma_35369_31-3-23.pdf Organograma da SEDUC.

18. O coordenador desse GT foi Antônio Flor de Sousa Junior, estudante do Curso de Filosofia da UECE, integrante do Centro Acadêmico CANGAÇO.

19. O referido evento foi resultado da integração dos estudantes de Filosofia do Ceará, por meio dos centros acadêmicos realizadores: Cafil Moringa (UFCA), CAFJAA (UVA), Cafil Cangaço (UECE) e CAFMO (UFC) que realizaram, conjuntamente, o 1º Encontro Cearense de Estudantes de Filosofia - ECEF (Site do encontro: <https://www.uece.br/eventos/1ECEF/>). Os membros do GT informam que está previsto para o primeiro semestre de 2024 o segundo encontro cearense dos estudantes de filosofia, que vai acontecer na UEVA. Tal proposta busca descentralizar o evento da capital.

Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio²⁰, documento base para a produção da proposta do Projeto de Lei 5230/2023 do Governo Federal que busca modificar o Novo Ensino Médio. Nele, encontram-se presentes temas que há anos vêm sendo debatidos e questionados pelos professores de Filosofia do Ceará, especialmente nos encontros organizados pelo Fórum de Supervisores de Filosofia e o Fórum de Ensino de Filosofia da UECE.

No Encontro Metropolitano de Professores de Filosofia, realizado nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2018, é memorável a fala do então secretário executivo da Secretaria de Ensino Médio e Profissional do Ceará da SEDUC/CE, Rogers Vasconcelos Mendes, pontuando os desafios que a educação teria que enfrentar no contexto da BNCC, da lei do Novo Ensino Médio e com o início do governo de Jair Messias Bolsonaro, no dia 01 de janeiro de 2019. Diante dos desafios acadêmicos e políticos e das incertezas e razões para resistir, o mesmo grupo de professores de Filosofia que organizou o encontro metropolitano se propõe a organização de um evento com abrangência estadual, pois se entendia que a luta, compartilhada por todos, mas fragmentada, necessitaria de uma maior coesão. Um primeiro exemplo dessa ânsia pela luta coletiva organizada em defesa do ensino de Filosofia foi a audiência pública, organizada pela Comissão de Educação Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE), sobre a permanência dos cursos de Filosofia e Sociologia na grade curricular da Educação Básica e Superior e as consequências dos cortes orçamentários, ocorrida em junho de 2019. Pouco mais de um mês, dos 29 a 31 de agosto, ocorre o I Encontro Cearense de Professores de Filosofia, que teve sua terceira edição em 2023, na cidade de Juazeiro do Norte/CE, objeto deste texto.

Diferentemente do encontro metropolitano, tanto a I quanto a II edição do Encontro Estadual tiveram seus eventos registrados em forma de artigo, nomeadamente nos textos já citados: *Formação e resistência no ensino de Filosofia: a experiência do Encontro Cearense dos Professores de Filosofia*²¹ e o *II Encontro Cearense de Professores de Filosofia: memórias, lutas, resistências e o ensino de Filosofia no Ceará*²². Ambos os eventos propiciaram reflexões cruciais sobre o neoliberalismo, fundamental para compreender as políticas educacionais que se afastam do ideal de uma

educação pública e de qualidade. Além disso, esses encontros incluíram formações lideradas pelos próprios professores de Filosofia e debates que estimularam propostas construtivas em busca do aprimoramento e da defesa do ensino de Filosofia no estado do Ceará. Esse mesmo espírito permeou o encontro realizado na UFCA, destacando-se o esforço de muitos professores da rede pública que enfrentaram mais de 24 horas de viagem para participar do evento em Juazeiro do Norte. Isso é resultado de um esforço coletivo dos filósofos e filósofas cearenses - incluindo os/as que não nasceram no Ceará, como Camila Prado - que há muito tempo lutam pelo fortalecimento do conhecimento nas terras alencarinhas.

Os impactos desses encontros não podem ser plenamente quantificados, mas podemos inferir sua relevância. Acreditamos que a SEDUC/CE foi influenciada, por meio do diálogo estabelecido com as professoras e professores de Filosofia, pelas atividades do Fórum de Professores de Filosofia, pelas consultas públicas aos documentos curriculares, pela participação ativa na produção dos documentos e nas discussões políticas, como a mencionada Audiência Pública de 2019, a tomar decisões que atendiam às demandas contra os efeitos negativos da BNCC e do NEM. Fomos uma forte frente de resistência aos impactos da racionalidade neoliberal sobre a educação no Ceará.

No âmbito da formação inicial de professores, conseguimos alcançar diversos profissionais e proporcionar uma escuta atenta às demandas que representam um desafio na formação, especialmente na área de Filosofia. Destacamos, em particular, o debate sobre a relação indissociável entre teoria e prática, que foi problematizada em diversos momentos nos encontros e em espaços de discussão. É importante ressaltar que foram realizados diversos encontros entre os membros do fórum e as coordenações de cursos, como os cursos de Filosofia da UECE e da UVA, a fim de compartilhar as demandas dos professores de Filosofia nos eventos.

No âmbito da formação continuada, os professores e professoras da educação básica tiveram acesso a uma formação específica, livre da generalidade que

20 AGÊNCIA SENADO, 2023.

21. FOFANO; SOUSA, 2019.

22. BOLZONI; DAMASCENO; FOFANO; SOUSA, 2023.

muitas vezes permeia as formações promovidas pelas secretarias de educação. É comum ouvir nos grupos de trabalho sobre formação continuada a reclamação de que as formações abordam tudo e, ao mesmo tempo, nada, resultando em momentos carentes de significado. Foram muitos os elogios dirigidos aos facilitadores de minicursos e oficinas, todos eles professores de Filosofia da educação básica e do ensino superior, destacando-se o conhecimento e o comprometimento com o conteúdo transmitido.

No que se refere às relações entre os diversos participantes, ressaltamos a oportunidade de encontro entre sujeitos que compartilham algo em comum: o conhecimento que ensinam em suas salas de aula, mas que nunca haviam se encontrado pessoalmente. Muitos foram os relatos de alegria ao descobrir que o que um professor realizava em sua escola em uma cidade do interior era compartilhado por outro em uma região distinta, com características diversas. O desejo por uma associação, demanda defendida pelos professores desde o II Encontro, dialoga com esse espaço de diálogo e encontros proporcionado pelos eventos de professores de Filosofia. Os benefícios políticos, acadêmicos e interpessoais foram numerosos, e o balanço desde o encontro metropolitano até a edição na UFCA apenas arranha a superfície de tudo o que foi conquistado.

Diante do exposto, é evidente o impacto significativo que os eventos anteriores e o contexto político têm exercido sobre o ensino de Filosofia no Ceará. Desde os encontros regionais até a organização do III Encontro Cearense de Professores de Filosofia na UFCA, foi possível observar uma mobilização coletiva em prol da defesa e fortalecimento do ensino dessa disciplina. As reflexões, debates, formações e articulações políticas realizadas ao longo desses eventos demonstram não apenas a resistência dos professores e professoras, mas também o seu compromisso com uma educação pública, democrática e de qualidade. Nesse sentido, o engajamento e a união dos diferentes atores envolvidos, incluindo docentes, estudantes, instituições de ensino e órgãos governamentais, mostram-se essenciais para enfrentar os desafios e promover avanços na área da Filosofia, contribuindo assim para uma educação mais plural, crítica e transformadora em todo o estado do Ceará.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O III Encontro de Professores de Filosofia do Ceará, sediado na Universidade Federal do Cariri (UFCA), em Juazeiro do Norte, marcou não apenas mais uma etapa na trajetória desses eventos, mas também reafirmou o compromisso e a importância do ensino de Filosofia no estado. Ao refletirmos sobre a história desse encontro, reconhecemos o papel fundamental das diversas pessoas e instituições envolvidas na sua organização, cujo esforço coletivo possibilitou a realização de um espaço de diálogo, formação e resistência. Os resultados apresentados nos Grupos de Trabalho evidenciaram a diversidade de temas e abordagens presentes na prática pedagógica dos professores de Filosofia, assim como a relevância do debate e da reflexão para a melhoria contínua do ensino. Ao revisarmos os artigos que documentaram os dois primeiros encontros, foi possível perceber não apenas a evolução do evento ao longo do tempo, mas também a consolidação de uma comunidade engajada em promover uma educação crítica e transformadora. Assim, o III Encontro de Professores de Filosofia do Ceará não apenas celebrou conquistas passadas, mas também apontou para novos horizontes e desafios, reafirmando o compromisso dos educadores e filósofos com uma educação pública, plural e emancipatória para todos os cearenses.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Ensino médio: ministro entrega à CE resultado de consulta pública. **Senado**, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **PROJETO DE LEI**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

CEARÁ. PARECER 009/2023. Responde consulta da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza acerca da habilitação exigida para lecionar a disciplina "Ensino Religioso" nos anos finais do Ensino Fundamental e se há necessidade de apostilamento nos diplomas, nos cursos de licenciatura em Filosofia ou História ou Teologia, nos termos do Edital nº 108/2022. Fortaleza, CE: Conselho Estadual de Educação, 2023. <https://www.cee.ce.gov.br/download/pareceres-2023/> Acesso em: 20 dez. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

FOFANO, Débora; SOUSA, Alex. Formação e resistência no ensino de Filosofia: a experiência do Encontro Cearense dos Professores de Filosofia. **DoCentes**, Fortaleza, v. 4 n. 10, p. 36 - 46, 2019. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/213> Acesso em: 20 dez. 2023.

BOLZONI, Elizabeth; DAMASCENO, Roberta; FOFANO, Débora; SOUSA, Alex. II Encontro Cearense de Professores de Filosofia: memórias, lutas, resistências e o ensino de Filosofia no Ceará. **DoCentes**, Fortaleza, v. 8, nº 21, p. 12 - 27, 2023. Disponível: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/776>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PINUSA, Samuel. Professores aprovados em concurso de Fortaleza reclamam de eliminação após erro de interpretação em edital. **G1**, Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2023/01/09/professores-aprovados-em-concurso-de-fortaleza-denunciam-eliminacao-apos-erro-de-interpretacao-em-edital.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, nº 24, p. 7 - 16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 20 dez. 2023.



O PAPEL DO ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA NO PROCESSO DE RESGATE DA ANCESTRALIDADE NEGRA

Virgínia Braga da Silva Santos¹

The role of teaching african philosophy in the process of rescuing black ancestry

Resumo:

A presente pesquisa objetiva refletir sobre o papel do ensino de filosofia africana no resgate da ancestralidade negra. Entende-se que o apagamento negro faz parte da lógica racista em que ele está inserido. Afinal, se conhecer-se é o primeiro passo para afirmar-se, como fazer alguém identificar-se com as suas origens se elas lhe são negadas? A identidade negra pode ser resgatada a partir de um esforço de restauração da história e reconexão com a ancestralidade por meio do ensino das africanidades, sobretudo, o ensino da filosofia africana. Reivindicar o direito à filosofia é exigir o que há de mais fundamental na tradição ocidental, é o que faz Muniz Sodré ao criticar o fato da perspectiva europeia ser tomada como mais válida que qualquer outra, chegando a questionar se é possível filosofar fora das dimensões europeias. Nesse sentido, no ensino de filosofia africana repousa a possibilidade de reencontro com as africanidades. Para que isso se esclareça, é feita uma pesquisa bibliográfica que analisa como se dá o ensino de filosofia africana, sobretudo, após a implementação da Lei 10.639, bem como quais desafios esse ensino enfrenta nas escolas. Para tanto, são referenciados autores como Muniz Sodré, Silvio Almeida e Renato Nogueira.

Palavras-chave: Filosofia Africana. Ensino. Ancestralidade Negra. Lei 10.639.

Abstract:

This research aims to reflect on the role of teaching African philosophy in rescuing black ancestry. It is understood that black erasure is part of the racist logic in which it is inserted. After all, if knowing yourself is the first step to asserting yourself, how can you make someone identify with their origins if they are denied? Black identity can be rescued through an effort to restore history and reconnect with one's ancestry through the teaching of Africanities, especially the teaching of African philosophy. To claim the right to philosophy is to demand what is most fundamental in the Western tradition. This is what Muniz Sodré does when he criticizes the fact that the European perspective is taken as more valid than any other, even questioning whether it is possible to philosophize outside the European dimensions. In this sense, the teaching of African philosophy offers the possibility of re-encountering Africanness. In order to clarify this, a bibliographical survey is carried out that analyzes how the teaching of African philosophy takes place, especially after the implementation of Law 10.639, as well as what challenges this teaching faces in schools. To this end, authors such as Muniz Sodré, Silvio Almeida and Renato Nogueira are referenced.

Keywords: African Philosophy. Education. Black Ancestry. Law 10.639.

1. Doutoranda e mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Filosofia na rede de educação básica do estado do Ceará. E-mail: virginia.santos@prof.ce.gov.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7171-925>

1. INTRODUÇÃO

A história evidência que o negro, bem como o que é produzido por ele, serve muito bem como objeto de estudo, mas ao negro não se deu voz ou validade intelectual, algo bem expresso nas palavras de Sodré:

A liturgia dos africanos e de seus descendentes prestou-se a objeto de ciência (antropológica, sociológica, psiquiátrica, psicanalítica) no panorama dos estudos brasileiros. Nenhum deles deu palavra ao negro. Este, na Modernidade assim como na antiguidade europeia, sempre foi tido como aneu logon, isto é, sem voz. Como várias outras formas de conhecimento submetidas ao colonialismo ocidental, o saber ético e cosmológico dos africanos sempre experimentou o silêncio imposto pela linguagem hegemônica (SODRÉ, 2017, p.13).

Mesmo quando o negro deveria ser o protagonista, a história o coloca como figura secundária. É o que se observa no cenário da abolição da escravatura, que ocorre no Ceará em 1884 (4 anos antes de 13 de maio de 1888). A história amplamente divulgada é a do escravizado como figura pacífica de todo esse processo, sem voz e sem resistência, ao passo que o abolicionista é descrito como o homem branco inconformado com a exploração do negro. Todavia, o motor propulsor para abolição foi o movimento negro, dentre os quais pode-se citar a Revolta dos Malês no ano de 1835 em Salvador, a atuação de Dragão do mar (1839-1914), a Greve dos Jangadeiros (1881-1884) e as alforrias na Vila de Acarape (atualmente Redenção). No Ceará, o movimento abolicionista inicia por meados da segunda metade do século XIX, sendo que a sociedade abolicionista mais atuante é fundada em 1880 (a Sociedade Cearense Libertadora). Essa sociedade da elite econômica e intelectual, junto ao pioneirismo de Dragão do Mar, pavimentam o terreno para a abolição. Portanto, é preciso reconhecer que a abolição é o resultado do movimento de emancipação do negro. Visando disseminar essa ideia, o movimento negro e as suas entidades surgidas após os anos 70 do século XX denunciaram a forma como o dia 13 de maio ensinava ao povo que a figura do negro foi pacífica diante da ação libertadora do branco. Assim, o dia 13 de maio passa a ser adotado pelo movimento negro como o Dia Nacional de Luta contra o racismo, enquanto o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, passa a ser o dia da consciência negra (Cf. GOMES, 2017, p. 107-108).

O apagamento do negro não se produz ingenuamente, mas faz parte da lógica racista e dominadora a qual o negro está sujeito. Conhecer-se é o primeiro passo para afirmar-se, mas como fazer alguém se reconhecer e se identificar com as suas origens se elas lhe são negadas? Com isto, entende-se que a identidade negra não é inata, mas é adquirida ou, melhor dizendo, resgatada a partir de um esforço de restauração da história e reconexão com a ancestralidade desses indivíduos. É pensando nisso que se entende que um dos passos importantes para o resgate dessa identificação é o ensino das africanidades nas escolas e, sobretudo, o ensino da filosofia africana, pois, como aponta Sodré, a filosofia é o que há de mais elementar na tradição ocidental. Dessa maneira, a presente pesquisa se divide em dois momentos: O apagamento da produção intelectual do negro como ferramenta de subordinação e a importância do ensino de filosofia para o resgate da identidade negra. A partir desses dois pontos objetiva-se uma reflexão sobre a necessidade de se incluir, de modo mais efetivo, o ensino de filosofia africana para os alunos do ensino básico.

2. O APAGAMENTO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DO NEGRO COMO FERRAMENTA DE SUBORDINAÇÃO

O negro sobrevive em um cenário onde tudo que o identifica, desde os seus traços físicos até a sua cultura é tido como algo menor chegando, até, à rejeição. Consequentemente, a identificação e a afirmação do ser negro não é imediata. Assim, se diz que negritude é um processo de descoberta, é um tornar-se que se realiza a partir do encontro com a própria origem, como afirma Sousa:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio [...]. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p. 46)

Iniciar a descoberta do que é ser negro converge na constatação de que se está inserido em uma sociedade branca, com discurso eurocêntrico, ao ponto de a história do povo negro ter sido narrada pela perspectiva

do branco. Conseqüentemente, ainda está fixada na memória coletiva uma história negativa, baseada na historiografia colonial. Portanto, é preciso contrapor essa perspectiva com uma narrativa que resgate a humanidade perdida do negro, logo:

Há a necessidade de [...] reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 10)

Afastar o negro de suas origens é parte do processo de desumanização decorrente da colonização da África. Afinal, a pretensão do colonizador não era apenas o domínio e a exploração física desses indivíduos, mas o seu apagamento do rol da história por não considerar válido o seu modo de ser. O colonialismo teve como objetivo inserir os colonizados na modernidade sob o argumento de os tirar de um estado de selvageria. Dessa forma:

O discurso do colonizador europeu em relação aos africanos consagrou a ideia de que estes seriam naturalmente atrasados, despossuídos de História. Apenas elementos externos a eles – a ciência, o cristianismo, a democracia representativa, a economia de mercado e a escola ocidental – poderiam inseri-los naquilo que imaginamos ser a História da humanidade. (LOPES; SIMAS, 2022, p. 16)

Por si só a pretensão de se achar moderno com relação ao outro já inferioriza e denomina como bárbaro o que não se identifica com a imagem de civilização do colonizador. Contudo, a verdadeira barbárie é a brutalidade da colonização, de modo a torná-la um antiliberalismo. O pensador Silvio Almeida exemplifica isso a partir do que ocorreu na Revolução Haitiana. Uma vez escravizados pelos colonizadores franceses, o povo negro haitiano exigiu que as promessas de liberdade e igualdade universais da Revolução Francesa fossem

estendidas a eles, conseqüentemente tomaram o controle do país e proclamaram a independência em 1804. A reivindicação haitiana evidenciou que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os indivíduos iguais, tampouco respeitava a sua humanidade (Cf. ALMEIDA, 2020, p. 27).

Com a Revolução Haitiana os colonizadores se veem diante de um dilema: como conciliar um contexto no qual a razão e a liberdade são valorizadas com o ciclo de sofrimento e morte da escravidão? A legitimação dessa violência é dada ao retirar a racionalidade, bem como a humanidade, de determinados povos. Essa desumanização é um traço característico do racismo antinegro, no qual acontece:

[...] a desumanização radical que se transforma em zoomorfização sistêmica. Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas. O eurocentrismo colonial dividiu os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não europeus; mas isso inclui algumas gradações. E, sem dúvida, os povos africanos foram designados pelo eurocentrismo como os menos desenvolvidos. A zoomorfização sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embasar a escravização negra. (NOGUERA, 2014, p. 25).

Assim, o conceito de raça junto ao darwinismo social² classificam os indivíduos e propagam a ideia de que certos grupos raciais são superiores, o resultado de tudo isso é discriminação e racismo. Entende-se, assim, que "A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior" (SOUZA, 2021, p.48). Com o fim da ordem social escravocrata e a instauração do capitalismo, a mera representação do negro como ordem social inferior passa a ser ultrapassada, sendo necessários novos elementos que justifiquem a sua inferiorização em uma sociedade de classes. Com isso, o preconceito intensifica-se para, mais uma vez, "racionalizar" a violência que se perpetuaria após a Abolição:

2. O cientista Charles Darwin na obra *Sobre a origem das espécies* por meio da seleção natural desenvolve a tese de que o mundo vivo é mutável, de que seres que desenvolvem características adaptativas ao meio sobrevivem e repassam esses aspectos à sua descendência. Houve a tentativa de transpor essa teoria científica para o âmbito social, dando origem ao darwinismo social que pode ser definido como: "[...] a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humana. [...] O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. [...] Pode-se observar que o darwinismo social, na verdade, era ideológico e estava, desde o início, associado a uma apologia do *laissez-faire* econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista. Assim, rapidamente, vinculou-se a ideologias eugenistas e racistas" (BOLSANELLO, 1996, p. 154-155).

Os brancos isolavam certos aspectos do comportamento dos negros das condições que os produziram, passando a encará-los como atributos invariáveis da "natureza humana" dos negros. As funções latentes desse processo são também compreensíveis: procurava-se manter os negros dentro dos limites de participação social elaborados na antiga ordem social. O impedimento legal da condição de escravo e a violência senhorial eram suficientes na ordem estamental para garantir a espoliação social do negro. Na sociedade de classes, porém, quando todos se tornam iguais perante a lei, é preciso desenvolver mecanismos sociais que assegurem, em nome de uma desigualdade natural, a acomodação dos negros ao sistema de atribuição de posições e vantagens assimétricas, como se ele fosse construído em torno das barreiras de "raça". Com isso, garantir-se-ia, de forma imediata, o suprimento abundante da mão-de-obra e, indiretamente, a perpetuidade no desfrute das posições de autoridade e prestígio que a antiga ordem social assegurava aos brancos em geral e aos senhores em particular (CARDOSO, 2003, p. 319-320).

A sociedade de classes passa a impor ao negro uma segregação velada que se manifesta no trabalho, religião, escolas, lazer, bem como em outros âmbitos da vida social. Trata-se de uma espécie de "autodefesa" dos privilégios do branco, nas palavras de Cida Bento, um pacto da branquitude:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o "normal", o "universal". (BENTO, 2022, p. 18)

O pacto da branquitude perpetua a lógica de dominação de modo que, segundo Sodré, ainda hoje "[...] as categorias morfofenotípicas como "homem negro" ou "homem branco" permanecem como marcações operativas de uma lógica de domínio (SODRÉ, 2017, p. 19)". É essa lógica de domínio que perpetua a herança da sociedade escravocrata sobre negros e brancos ao ponto de fazer que, mesmo em uma sociedade de classes, os negros mantenham-se em posições de subordinação no trabalho, no estudo e nas relações sociais, ao passo que o branco ocupa os lugares de domínio tornando a sua situação paralela a dos senhores. Sendo assim, entende-se que a sociedade atual promove o apagamento e o segregamento do negro em detrimento dos privilégios do branco. Trata-se

de um mecanismo que se encontra enraizado ao ponto de os indivíduos negros aceitarem com naturalidade a segregação que sofrem. Como então romper com esse processo e fazê-los perceber que se trata de um sistema imposto?

3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA O RESGATE DA IDENTIDADE NEGRA

A lógica de dominação faz a história ser narrada do ponto de vista do dominante. Consequentemente, os conceitos de beleza, cultura, civilização e sabedoria têm, como estatuto de verdade, a perspectiva europeia. Sodré faz uma crítica ao fato do ponto de vista europeu ser tomado como mais válido que qualquer outro, para tanto, analisa o percurso da história da filosofia, lançando a questão de que é possível filosofar fora das dimensões ocidentais europeias. Segundo Sodré, há uma canção que diz que só se pode filosofar em alemão, língua que sucede o grego clássico. Isso se deve ao fato de as potências europeias validarem o ato de pensar pelo que se formulou em grego na Antiguidade. Assim, entende-se que:

A filosofia ocidental privilegia a "egopolítica do conhecimento" em desfavor da "geopolítica do conhecimento" e da "corpo-política do conhecimento". Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade.

Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos – ou designios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, consequentemente, de povos superiores e inferiores. (GROSFOGUEL, p. 47)

É uma construção interessada em promover um domínio intelectual, ou seja, "Essa construção pretende ser um fato absolutamente racional, mas é de fato um magno sentir político eurocêntrico, que traça fronteiras para a produção filosófica, ao mesmo tempo em que define o ponto de partida de sua exportação (mediada pelo cristianismo) para os receptáculos coloniais" (SODRÉ, 2017, p. 8). Com isso, não se quer dizer que o conteúdo das obras filosóficas reflete diretamente no colonialismo imperial, mas expõe que todo sistema filosófico incute uma política, neste caso, uma política

de dominação e silenciamento do negro, em outros termos, compreende-se que “O conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia. Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica” (NOGUERA, 2014, p. 23).

Dessa forma, a produção filosófica se estrutura sob bases epistêmicas eurocêntricas chegando a certo racismo epistemológico, pois:

Se a filosofia ocidental tem, historicamente, sido constituída por uma visão etnocêntrica – no caso, o eurocentrismo ou eurocentricidade –, essa visão tenderia a excluir outros estilos, linhas e abordagens filosóficas, negando a legitimidade epistemológica dessas abordagens filosóficas que não são ocidentais. (NOGUERA, 2014, p. 28)

Nessa perspectiva, admite-se que a “Filosofia é a mais branca dentre todas as áreas do campo das Humanidades” (MILLS *apud* NOGUERA, 2014, p. 11). Desse modo, reivindicar o direito à filosofia é, assim, exigir o que há de mais difícil e fundamental na tradição ocidental. É o que propõe Sodré ao utilizar a cosmologia nagô³ (historicamente vivenciada pelas comunidades litúrgicas da diáspora africana: os terreiros de candomblé) como fundamento para uma filosofia africana. O primeiro a vislumbrar, na cosmologia nagô, um pensamento sutil que é preciso decifrar, é o socioantropólogo francês, Roger Bastide, ao abordar, por exemplo, o problema da individuação no qual os africanos descobriram, com as suas próprias tradições, as soluções que a escolástica cristã dá ao problema (individuação pela matéria, individuação pela forma). O problema da individuação só é mencionado para demonstrar o quanto é provocativo dar estatuto intelectual a indivíduos escravizados. Essa postura “[...] abre caminho para a investigação de algo inconcebível pela entidade “filosofia europeia”, moldada por teólogos germânicos: a possibilidade de um genuíno pensamento por parte de intelectuais “orgânicos” da diáspora africana” (SODRÉ, 2017, p. 28). A partir disso, Sodré aponta que o discurso predominante é europeu e isso se destaca com maior clareza ao analisar o

currículo acadêmico e escolar que se utiliza da ordem epistemológica ocidental-europeia. Isso ocorre pois:

[...] ainda paira a ideia de que a epistemologia moderna, e dentro dela a própria filosofia, seria o produto de processos históricos constitutivos que iriam desde o renascimento à expansão do cristianismo pós-reforma, junto com o capitalismo e a emergência do circuito comercial do Atlântico. No entanto, as histórias e processos que participaram na constituição do nosso ser coletivo “se era interessante o era como objeto de estudo que permitia compreender formas locais de vida, mas que não considerava como parte do saber universal, produzido pela humanidade” (HERNANDEZ, 2015, p. 14).

O que se observa é a instrumentalização da razão a partir da lógica colonial, percebe-se, por exemplo, que, na filosofia, a discussão sobre as filosofias africanas ainda não é conteúdo obrigatório, ou seja:

[...] uma pessoa pode ter uma formação filosófica sem examinar, nem de perto, questões como: (a) relações étnico-raciais; (b) racismo antinegro; (c) a relevância da história da África para a filosofia; (d) os processos de subalternização das produções africanas e afrodiáspóricas de conhecimento diante do processo de colonização[...].” (NOGUERA, 2014, p.12).

Diante disso, a questão que surge é como redirecionar os currículos de filosofia no ensino superior e básico? Para tanto é preciso a descolonização dos currículos, o que não indica a negação de todo saber produzido pelo ocidente europeu, mas sim desprender os vínculos da racionalidade-modernidade com o colonialismo (Cf. QUIJANO, 1992), portanto, é preciso uma desobediência epistêmica (Cf. MIGNOLO, 2008). Para o movimento negro, um marco no avanço da descolonização curricular foi a lei 10.639/03, e cinco anos depois a Lei 11.645/08, que trazem mudanças no Art. 26-A da Lei 9.394/96 ficando estabelecido que a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena passam a ser estudos obrigatórios em todas as modalidades de ensino e em todos os níveis de educação (Cf. NOGUERA, 2014, p. 17). Consequentemente, é contemplada nessa inclusão o ensino de filosofia. Mas de que modo deve ser a abordagem filosófica dentro da perspectiva de inclusão do ensino das africanidades? Seguindo o que é exposto por Noguera, a abordagem filosófica teria de ser afroperspectivista. Não se trata de inverter a lógica

3. É lugar-comum historiográfico o fato de que os escravos negros, trazidos pelos colonizadores portugueses para o Brasil ao longo de três séculos, pertenciam a distintos grupos étnicos da África Ocidental, Oriental e Equatorial, mas os grupos denominados alternativamente como “nagôs” ou “iorubás” foram os últimos a chegar, entre os do século XVIII e início do século XIX. Do grupo originário do reino iorubano de Ketu procede a maioria das instituições litúrgicas assentadas na Bahia e referidas na frase de Bastide” (SODRÉ, 2017 p. 28).

do currículo colonial fazendo o discurso do colonizado ser o principal, tem antes o objetivo de considerar o:

[...] pensamento filosófico dos povos ameríndios, dos povos asiáticos, da Oceania, além da produção filosófica africana. Ou seja, afroperspectivizar a filosofia é um projeto de passar a limpo a história da humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de eliminar culturas e povos não ocidentais do rol do pensamento filosófico, como para desfazer as hierarquizações que advêm desse processo. (NOGUERA, 2014, p.71).

Portanto, um currículo afroperspectivista é plural por reconhecer múltiplos territórios e as epistemologias que dele decorre. Trata-se de um combate direto ao racismo epistêmico ao qual esses povos foram submetidos. Contudo, deve-se entender que essa inclusão não deve ser marginal, mas a filosofia africana deve ser apresentada como fazendo parte do curso da história. Afinal, embora a presença e influência das produções negras tenham sido podadas elas ainda germinaram tudo que o ocidente produziu, é o que se observa ao analisar que a filósofos gregos dialogaram com os egípcios⁴, embora essa influência seja negligenciada. Dessa maneira, entende-se que por si só a tentativa de ocultar essas relações vem do interesse em manter o argumento de que esses povos são incapazes de produzir saberes. Logo, é preciso contrapor essa perspectiva com a realidade de que a produção filosófica, bem como de outras áreas, é tributária dos saberes africanos e encarar isso não como uma ideia ou imposição absurda, mas como fato atestado pela própria história.

4. CONCLUSÃO

Para responder a questão sobre como fazer alguém se identificar com a sua afrodescendência a presente pesquisa tomou como ponto de partida o apagamento e o silenciamento do negro ao longo da história. Em um breve panorama foi apresentado que o massacre ao qual o povo negro foi submetido não se restringiu ao

seu corpo, mas abarcou a sua produção abstrata. Desse modo, a cultura, as crenças e os conhecimentos desses indivíduos foram tidos como bárbaros e a única chance de serem civilizados seria mediante a intervenção do colonizador. Ainda hoje essa lógica colonizadora perpassa a sociedade quando produções negras, como o funk e o Rap, são identificadas como vulgares ou marginais e incapazes de terem alguma sabedoria. O silenciamento negro também é evidenciado nos livros didáticos, bem como nas grades curriculares das graduações que excluem, ou mencionam de modo raso, o papel epistemológico dos povos negros na história.

É válido mencionar que o novo currículo do ensino médio tem sinalizado mudanças, no sentido de incluir o estudo de povos que foram colonizados (negros e indígenas), contudo, a inclusão desses conteúdos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) não garante por si só que esses saberes alcancem os alunos. Afirma-se isso pelas seguintes razões: primeiro, muitos professores são formados sem compreenderem os conteúdos étnico-raciais, pois as instituições de nível superior não ofertam esses conteúdos e quando o fazem não é em caráter obrigatório; em segundo lugar, os materiais didáticos ainda abordam esses assuntos de modo resumido e superficial; em terceiro lugar, os temas étnico-raciais ainda são tratados na escola em momentos pontuais, como, por exemplo, quando ocorre uma Semana da Consciência Negra, de modo que é um saber que não está totalmente integralizado na grade curricular. Diante de todos esses aspectos, entende-se que a descolonização curricular precisa ser ampliada, pois, mesmo diante de todos os esforços, ainda se tem uma narrativa epistemológica colonial.

Partindo disso, questiona-se: como romper com a lógica de dominação presente em nossa sociedade, sobretudo nos setores de ensino? Aqui, vale resgatar o que sinaliza Sodré: o negro é silenciado, portanto é preciso lhe dar voz. É necessário que o negro tome os

4. A influência egípcia é apresentada por James ao dizer que "Consequently, history makes it clear that the surrounding neighbors of Egypt had all become familiar with the teachings of Egyptian Mysteries many centuries before the Athenians, who in 399 B.C. sentenced Socrates to death (Zeller's Hist. of Phil., p. 112: 127; 170-172) and subsequently caused Plato and Aristotle to flee for their lives from Athens, because philosophy was something foreign and unknown to them. For this same reason, we would expect either the Ionians or the Italians to exert their prior claim to philosophy, since it made contact with them long before it did with the Athenians, who were always its greatest enemies, until Alexander's conquest of Egypt, which provided for Aristotle free access to the Library of Alexandria. The Ionians and Italians made no attempt to claim the authorship of philosophy, because they were well aware that the Egyptians were the true authors. On the other hand, after the death of Aristotle, his Athenian pupils, without the authority of the state, undertook to compile a history of philosophy, recognized at that time as the Sophia or Wisdom of the Egyptians, which had become current and traditional in the ancient world, which compilation, because it was produced by pupils who had belonged to Aristotle's school, later history has erroneously called Greek philosophy, in spite of the fact that the Greeks were its greatest enemies and persecutors, and had persistently treated it as a foreign innovation". (JAMES, 2005, p. 12)

locais de fala para que a história, a filosofia e os saberes sejam narrados de uma perspectiva que o inclui. Por fim, conclui-se com a fala da historiadora Ynaê Lopes dos Santos: "Quem faz a pergunta determina boa parte dos caminhos da investigação histórica. Quando mais negros e negras ocupam esses espaços, temos outras perguntas sendo feitas, outros sujeitos sendo acionados" (SANTOS, 2022).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaira, 2020.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo "científico"**: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, n. 12, p. 153-165, 1996.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/3428/2354>. Acessado em 27/09/23.

HERNANDEZ, Hector Guerra. *In*: DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização Curricular**: a Filosofia Africana no ensino médio. São Paulo: Editora PerSe, 2015.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy**: Greek Philosophy is Stolen Egyptian Philosophy. *The Journal of Pan African Studies*, 2009. Disponível em <https://jpanafrican.org/ebooks/eBook%20Stolen%20Legacy.pdf>. Acessado em 27/09/23.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MARTINS, Mauro Henrique Franzkowiak; VIEIRA, André Guirland; NETO, Honor de Almeida. Descobrir-se negro: uma narrativa sobre o Racismo Estrutural. **DIÁLOGO**, n. 48, p. 01-15, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indíg**, n. 13, p. 11-20, 1992.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. O mito da democracia racial é o nosso grande nó. **Cult**, São Paulo, ed. 285, set. 2022.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Educação second Nietzsche: proposals of a philosophy for life

Resumo:

O presente artigo é um breve apanhado da crítica de Nietzsche sobre o sistema educacional alemão de sua época que ao invés de possibilitar o desenvolvimento integral do homem com valores que promovessem o amor à vida e a elevação cultural, foi responsável por promover uma espécie de mediocrização do indivíduo. Para esse propósito, utilizamos como base o livro *Assim falou Zaratustra* de Nietzsche como ponto central desta discussão. A partir deste processo, entendemos a filosofia nietzschiana como uma espécie de rota para o ensino de filosofia, ou seja, uma educação de valorização da vida. Assim, na crítica do modelo educacional e a proposta da educação à vida de Nietzsche podemos comparar à educação atual, visando tanto a crítica quanto a real ideia de educar para a vida.

Palavras-chave: Nietzsche. Educação. Vida.

Abstract:

This article is a brief review of Nietzsche's criticism of the German educational system of his time that, instead of allowing the integral development of man with values that promoted the love of life and cultural elevation, was responsible for promoting a kind of mediocrity of the individual. For this purpose, we use Nietzsche's book "Thus Spake Zarathustra" as the focal point of this discussion. From this process, we understand Nietzsche's philosophy as a kind of route for teaching philosophy, that is, an education that values life. Thus, by criticizing Nietzsche's educational model and proposal of education for life, we can compare it with current education, pointing to both the criticism and the real idea of educating for life.

Keywords: Nietzsche. Education. Life.

1. INTRODUÇÃO

No contexto de Nietzsche, a Alemanha do século XIX passava por grandes transformações. Por um lado, ele percebe a maneira cultural que seu país estava, e de outro a crença de que existe uma verdadeira cultura, que tinha crédito entre os intelectuais de sua época da qual difundia a crença numa cultura verdadeira. Na verdade, eram apenas imitadores da cultura francesa,

pois, agiam de tal forma que absorviam os costumes e hábitos alheios, a arte a forma de ser deles, são apenas consumistas, pois não desenvolveram a capacidade de criar uma verdadeira cultura.

É assim que, esse artigo visa apontar como Nietzsche percebe esse movimento dentro da educação alemã, demonstrando a sua crítica e ideia de revalorização da vida. A partir dessa percepção, dividimos em dois

1. Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: clebemss@yahoo.com.br

2. Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual de Val do Acaraú (UVA). E-mail: carlavictor2009@gmail.com

momentos: um, na contextualização da cultura e educação alemã e uma outro de proposta filosófica de educação em Nietzsche.

Não posso deixar de introduzir aqui uma digressão. Depois da última guerra com a França, muitas coisas se transformaram ou mudaram de valor na Alemanha e é evidente que dessa guerra resultaram algumas exigências novas a respeito da cultura alemã. Essa guerra foi para muitos a primeira viagem ao país da elegância, ora, que há de mais belo que a desenvoltura do vencedor que não deixa de aprender do vencido um pouco de cultura? Lembra-se sem cessar às artes decorativas alemãs que devem rivalizar com seus vizinhos mais instruídos, (...) chegou-se até a inventar o sábio alemão elegante e agora deve-se esperar que tudo aja até o momento presente não se tenha realmente curvado a essa regra da elegância - a música alemã, a tragédia e a filosofia - será banido como algo não alemão (NIETZSCHE, 2008, p. 73).

2. CRÍTICA DE NIETZSCHE À EDUCAÇÃO ALEMÃ

Nietzsche percebe, dentro da cultura alemã, uma espécie de filisteísmo, o qual o Reich de Bismarck se orgulhava pela promoção de uma falsa cultura baseada no poder e no exagero do orgulho alemão, gerado pelo nacionalismo. Nesta mesma época, cresce o espírito nacionalista, em que Nietzsche critica severamente este espírito ilusório que estava se formando na Alemanha. Por sua vez, ele se opõe ao antisemitismo e a uma política que tinha ideais de ressentimento que discriminava e causava o racismo, e os interesses de alguns políticos que se utilizavam destes fatos para se promoverem.

Para Scarlett Marton a concepção de Nietzsche sobre a política da cultura filisteia se refere, principalmente, a falta de autenticidade e a imitação, ao consumo de uma cultura que não cria seus próprios valores. Em suas palavras,

Nietzsche entende que os 'filisteus da cultura' representam o contrário dos homens verdadeiramente cultos. Incapazes de criar, limitando-se à imitação e ao consumo. Mas, em toda parte, deixam sua marca; organizam as instituições e os estabelecimentos de ensino. Por obras deles, a cultura torna-se venal. Objeto de possíveis relações comerciais submetese às leis que regem a compra e a venda. Produto a ser consumindo; deve ter uma etiqueta e um preço. Transformando em mercadoria, converte-se em máscara, engodo (MARTON, 1993, p.18).

Desta forma, podemos perceber como está inserida a cultura alemã no contexto de grandes transformações. A produção neste campo está a serviço não de um espírito de cultura, mas de algo vendável, não de elevação do espírito humano, mas dominado pelas leis que regem o mercado consumista. A arte ou as produções artísticas são produzidas como mercadorias que são oferecidas aos seus clientes, que fazem uso delas como objetos de satisfação meramente capitalistas.

Assim, a cultura que Nietzsche critica é essa que cria pessoas para o serviço do Estado, ser um professor e educar os futuros servos do Estado. Por isso, a necessidade de uma formação universitária teria que ser rápida para que os mesmos possam ingressar como serviçais, no fundo existe uma ambição exagerada do indivíduo e do Estado para fazer do ser um amante do lucro e ao, mesmo tempo, o sistema proporciona meios de consumo para que o indivíduo fosse reduzido por estes a bens culturais. Desta forma, o filósofo denuncia a falta de autenticidade da cultura não pela ausência da diversidade cultural, mas de como os alemães tão orgulhosos, honrosos pelas glórias militares, pela filosofia, pelo renome de grandes filósofos, usufruíam e se apropriavam da cultura de outros, desfigurando a verdadeira cultura alemã. De acordo com Nietzsche:

Não posso deixar de introduzir aqui uma digressão. Depois da última guerra com a França, muitas coisas se transformaram ou mudaram de valor na Alemanha e é evidente que dessa guerra resultaram algumas exigências novas a respeito da cultura alemã. Essa guerra foi para muitos a primeira viagem ao país da elegância, ora, que há de mais belo que a desenvoltura do vencedor que não deixa de aprender do vencido um pouco de cultura? Lembra-se sem cessar às artes decorativas alemãs que devem rivalizar com seus vizinhos mais instruídos, (...) chegou-se até a inventar o sábio alemão elegante e agora deve-se esperar que tudo aja até o momento presente não se tenha realmente curvado a essa regra da elegância - a música alemã, a tragédia e a filosofia - será banido como algo não alemão (NIETZSCHE, 2008, p. 73).

A crítica às instituições que promovem a arte da Europa (supostamente a casa ou berço onde se realizava a cultura) desenvolve a proposta de uma renovação cultural, pensada por Nietzsche e via na filosofia de Schopenhauer e na música de Wagner possibilidades de um anúncio da verdadeira cultura, desligando dos "filisteus² da cultura". No entanto, o projeto de Nietzsche de uma renovação juntamente com o compositor

Wagner é cessado quando ele percebe que o projeto deste com a criação do Festspielhaus³, era mais uma sala de espetáculo que desqualificava o projeto por ele idealizado.

O drama musical wagneriano revela-se mais uma representação teatral. O público artista é mais um público ávido de prazer e de diversão. A obra de Wagner oferece-se como mais uma mercadoria de luxo. "O revolucionário social" traveste-se em artista consagrado por uma sociedade mediocre. Acalentado pela glória, o compositor cercado de admiradores de toda sorte. Recebe os aplausos unânimes de personalidades da política, mulheres elegantes, hegelianos, nacionalistas, schopenhauerianos, anti-semitas. Não há como resistir à magia niveladora da maioria. A obra do mestre torna-se objeto de uma nova seita (MARTON, 1986, p.36).

Sendo assim, não esperando muito de Wagner, Nietzsche se decepciona por existirem contradições nos escritos do compositor e o que ele expressava nos dramas da Teatrolgia. Além disso, uma revista começa a circular entre os wagnerianos: Folhas de Bayreuth. "Essa publicação nada tem a ver com o projeto inicial, de que Nietzsche participara. Funciona como canal de pangermanismo (...)" (MARTON, 1986, p.39), deixando Nietzsche mais desapontado ainda, pois além de se tratar do exagero do germanismo, trata também das desigualdades das raças, antissemitismo e elementos da doutrina cristã. Todos estes aspectos foram introduzidos no projeto wagneriano e que Nietzsche almejava foi fracassado fazendo romper com o compositor e dá os primeiros passos para ser "um espírito livre", e seguir seus próprios ideais.

O modelo educacional da Alemanha da época de Nietzsche se encontra em profunda mudança social devido à unificação do Estado alemão. Neste período, acontecem até mesmo insurreições internas populares contra o sistema vigente. Dos trinta e nove estados alemães a Prússia toma liderança que idealiza como um processo de unificação, e desta forma provoca a guerra, "forja o aparecimento de um inimigo externo comum a todos" (MARTON, 1993, p.17), encontra como

inimiga a França a qual declara guerra, e assim a Prússia se impõe sobre os demais estados alemães.

Para se manter unânime com o seu processo de unificação com os estados alemães a Prússia vê-se obrigada a fazer uma uniformização da cultura e dos estabelecimentos de ensino para superar as diferenças de cada Estado. Com a ascensão da industrialização é necessário o aprimoramento especializado de funcionários, que garantissem o trabalho específico das necessidades das grandes indústrias. Surge assim, para suprir a demanda das indústrias às escolas especializadas para a formação técnica dos alunos. A qual a educação passa a ser não para a promoção do indivíduo, mas para a técnica e o desejo de trabalho para aquisição de lucros. Aos poucos Nietzsche vai percebendo nesta cultura uma forma dissociada do verdadeiro sentido da educação que é formar indivíduos não para a técnica, mas para a vida e a elevação do espírito humano.

O processo educacional da Alemanha entra neste espírito gregário, os jovens estudam e acumulam conteúdo, mas continua com uma postura acritica diante da realidade que estão vivendo, sendo submetidos a engolir conteúdos e disciplinas, favorecendo o papel de dominação do Estado sobre o estudante, criando bons cidadãos devotos à nação, e o encorajamento que o jovem tem diante das verdades úteis a vida é reprimido pelo poder estatal, que manifesta sua alienação aos seus futuros servidores, ou seja, ele está preocupado com os seus próprios interesses. Por isso, o ensino de filosofia tão útil e favorável ao estudante para fazer pensar estimular e criar um juízo de valor sobre a realidade e sobre a vivência é desvalorizado e dissimulado para que os estudantes não tenham interesse filosófico e nem construam juízos contrários ao espírito gregário.

O Estado nunca se preocupa com a verdade, a não ser com aquela que lhe é útil- mais precisamente ainda, ele se preocupa com tudo o que lhe é útil, verdade, meia verdade ou erro. A aliança entre o Estado e a filosofia só tem sentido, portanto, se a filosofia puder se empenhar em servir o Estado sem condições, isto

3. A palavra "filisteu" era empregada nos meios universitários. Servia para designar aqueles que, estritos cumpridos das leis e dedicados executores dos deveres, execravam a liberdade gozada pelos estudantes. O "filisteu" era uma personagem de bom senso, inculta em questões da arte e crédula na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas culturais. Heine diria que essa personagem pesava, em sua balança de queijos, o gênio, a chama e o imponderável. Há muito, os acadêmicos e os críticos de arte e literatura estariam trilhando o mesmo caminho: usavam como critério de avaliação essa "balança de mercadores": os "filisteus da cultura", além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. (MARTON, 1986, p.32.)
3. Festspielhaus é um projeto um teatro idealizado por Wagner o qual tem a pretensão de fazer deste espaço um momento favorável para efetivar a verdadeira cultura alemã, de expressão artística.

é, colocar o interesse do estado acima da verdade. Certamente, para o estado seria um golpe de mestre assumir a filosofia a ser serviço e a pagamento, mas sabe muito bem que é da própria natureza da filosofia jamais se pôr a serviço, nunca se deixar assalariar. Por isso o que obtém nunca é senão uma "falsa" verdade, uma figura mascarada, e este não pode infelizmente fazer tampouco o que ele tanto deseja obter da verdade verídica: sua única legitimação e satisfação (NIETZSCHE, 2008, p.106).

Não obstante, em vez de a Filosofia libertar o sujeito dos entrelaçamentos do espírito gregário, ela se torna mero instrumento de dominação que não tem particularmente preocupação com a verdade, mas sim com seus interesses de fortificar um Estado em que muitos fazem cumprir as leis sem um prévio questionamento se lhe são favoráveis, ensina-se Filosofia nas universidades não para despertar o senso crítico dos estudantes, não ensinam os métodos críticos, pois seria um veneno para o Estado, mais uma espécie de Filosofia mascarada dissociada da vida, criando repugnância nos estudantes por parte deste ensino, e fazendo que os mesmos criem um mau gosto pela Filosofia, os universitários são educados para não para ter uma opinião própria, mas para a prova.

E, finalmente, no mundo inteiro: em que a história da filosofia interessa nossos jovens? Queremos desencorajá-los a ter opinião pessoal, ao lhes mostrar um amontoado confuso de todas as opiniões? Queremos ensinar-lhes a se juntar a um conceito de louvores em honra das belas coisas que realizamos? Queremos que aprendam a odiar ou a desprezar a filosofia? Seríamos tentados a acreditar nisso quando sabermos a que martírio os estudantes devem se submeter no momento de seus exames de filosofia, para fazer entrar em seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais extravagantes, juntamente com os mais elevados e mais abstrusos que o espírito produziu. Nunca ensinamos nas universidades o único método crítico e a única prova que podemos aplicar a uma filosofia, a que consiste em perguntar se podemos viver segundo os princípios dela; nas universidades só ensinamos a crítica das palavras pelas palavras (NIETZSCHE, 2008, p.101).

Esse espírito de desinteresse dos universitários pela filosofia se deve à falta de compromisso das universidades de não se abrirem a desenvolver o espírito crítico, o ensino da filosofia resume no repasse da história desvinculada da vida e da experiência existencial para a investigação etimológica, e a busca de pensamentos, que não corresponde à maneira de viver atual. Desta forma, Nietzsche percebe que o filósofo universitário nada mais é do que um professor de história disfarçado

de filósofo. Contudo, este compromisso com o Estado leva ao descompromisso com a filosofia, fazendo dela apenas vínculo como meio de trabalho para aquisição de lucro e não como compromisso com a verdade.

Portanto, a proposta pedagógica de Nietzsche sobre a educação é sair do espírito gregário da moral vigente e construir seus próprios valores e questionar a validade dos valores, se realmente eles são úteis à vida, e criar instituições que favoreçam os indivíduos, não a mera contemplação da história da filosofia, mas uma educação para a vida.

3. PROPOSTAS DE NIETZSCHE SOBRE A REAL EDUCAÇÃO

Por conseguinte, a fé no além-morte criou um homem de esperança o que deposita mais vontade na morte que se configura como plenitude ou realização do ser humano em contato com o transcendente do que na afirmação da vida como vontade de potência. Ao contrário, toda esta tradição ocidental foi marcada pela decadência e degradação da vontade do homem em função da razão e da fé. Desta forma, os valores que constituíram a civilização ocidental foram baseados em valores e verdades que se distanciaram da vida e da afirmação da vontade de potência, pois as verdades estão ao serviço da vida do homem e não para levá-lo ao nada com verdades já prontas e absolutizadas, enquanto o homem é um criador de verdade, que não se distancia da vida.

Assim, estes homens terão que romper com as estruturas políticas que massificam o indivíduo, o enquadrando em sistemas de dominação que não favorecem a participação do homem no destino da sociedade. Embora os sistemas digam ser democráticos, participativos ou em prol do bem-comum, eles acabam de excluir os indivíduos desta participação, transformando-os em rebanho, seguem os direcionamentos, a ordem de outros o que seria em prol do individual, acaba por fim longe dos interesses dos indivíduos.

Não há escolha: em direção aos espíritos fortes e suficientemente originais para proporcionar os estímulos em favor de avaliações opostas, para reavaliar e inverter "valores eternos"; em direção aos precursores, aos homens do futuro que no presente dão o nó e a coerção que impõe novas veredas às vontades de milênios. Ensinar ao homem o futuro

como sua vontade, como dependente de uma vontade humana, e preparar grandes empresas e tentativas globais de disciplina e cultivo para pôr um fim a esse horripilante domínio da tolice e do acidente que até aqui se tem chamado 'história' (NIETZSCHE *apud* ANSELL-PEARSON, 1997, p. 167).

Os filósofos do futuro serão os precursores de uma política contrária à moral vigente e declararão guerra a tudo que é hostil e decadente. Por isso, Nietzsche critica os sistemas de governo democráticos que criam rebanhos, pois, não há uma valorização particular da ação do indivíduo. Contudo, a preocupação do filósofo do futuro é que não se construa uma política da individualização fechada em si mesma, mas pelo desenvolvimento de uma cultura superior que supere os resquícios da morte de Deus e do advento do niilismo. É uma nova compreensão de valores não inspiradas em doutrinas decadentes, mas, "moldadas pela conjunção da legislação filosófica e do poder político" (ANSELL-PEARSON, 1997, p.162.), por isso, os novos filósofos terão que fazer a reviravolta de todos os valores, sobre uma mudança de perspectiva na compreensão dos valores, o propósito é uma educação para os homens do futuro será a capacidade que os homens tem de serem seus próprios criadores de valores a partir da ótica do artista que cria sua obra a partir do que vê no mundo.

Minha tarefa de preparar para a humanidade um momento de suprema tomada de consciência, um grande meio-dia, no qual ela olha para trás e para a frente, no qual ela fuja do império do acaso e dos sacerdotes e coloque pela primeira vez a pergunta do porquê? do para quê? (...) A pergunta acerca da origem dos valores morais é, por isso, uma pergunta de primeira ordem para mim porque ela condiciona o futuro da humanidade (NIETZSCHE, 2007, p. 106).

Desta forma, a reflexão sobre a validade dos valores é algo inerente ao futuro da humanidade e uma das tarefas mais árduas. Na compreensão de Nietzsche seu projeto político não se enquadra nos parâmetros modernos da reflexão sobre o melhoramento da humanidade, não é tampouco individualista nem coletivista, pois estes dois conceitos são extremistas. O primeiro não se baseia em uma ordem hierárquica e o segundo subestima o indivíduo, negando sua grandeza individual. Então ele não crê na política democrática que

temos nos parâmetros da modernidade, que cria uma falsa ilusão, liberdade para todos, igualdade, mas que na verdade o discurso não condiz com a realidade e há uma massificação do indivíduo em prol da coletividade. No entanto, sua reflexão política se baseia na ideia de uma política aristocrática baseada nos princípios da vida como vontade de poder, tem a vida como centralidade e o princípio básico como forma de crítica a toda forma de poder que massifica. Então, a vida como vontade de potência tem um caráter questionador diante dos sistemas de governo, instituições que massificam os indivíduos.

Contrário a este espírito presente em seu tempo, ou seja, o desenvolvimento do espírito democrático⁴, Nietzsche propõe fazer um resgate histórico do ideal aristocrático que segundo ele serviu para elevar um ideal superior e autêntico do homem de espírito nobre sobre o aspecto animalesco histórico.

Toda elevação do tipo homem foi até o momento, obra de uma sociedade aristocrática – e assim será sempre: de uma sociedade que acredita numa longa escala na hierarquia e diferenças de valor entre um e outro homem, e que tem necessidade da escravidão em algum sentido. Sem o *pathos da distância*, tal come nasce da entranhada diferença entre as classes, do constante olhar altivo da casta dominante sobre os súditos (...) (NIETZSCHE, 2005, p. 153).

Em oposição ao ideal de igualdade ele argumentará que uma sociedade que reconhece as escalas hierárquicas e que acredita nas diferenças de valores é um caminho possível para um tipo elevado de homem, reconhecendo a legitimação da vida aristocrática que passa a seus precedentes familiares uma escala baseada em virtudes, legitimando como sendo excepcional a figura do filósofo como expoente "da grande, excepcional individualidade" (GIACOIA, 2005, p. 59). É contra o espírito do nivelamento de que os indivíduos são iguais que Nietzsche contra-argumenta, pois ele reconhece que a sociedade baseada em valores aristocráticos reconhece que cada indivíduo tem seu papel dentro da sociedade de acordo com uma escala de valores. Neste âmbito, ele irá fazer um questionamento sobre o que é o espírito nobre ou, entre outras palavras, o que viria a ser o espírito aristocrático,

4."O desenvolvimento do movimento democrático em direção a formas de igualitarismo cada vez mais radicais, como o socialismo e o anarquismo, é interpretado por Nietzsche como sintoma de que eles são "unânimes na fundamental e instintiva hostilidade contra toda e qualquer outra forma de sociedade que a do 'rebanho autônomo'". É nessa imbricação entre ideologia do igualitarismo uniforme e sua atestação político-religiosa pela moral cristã que se esclarece o significado da figura nietzschiana do 'último-homem'. Para Nietzsche, o projeto político da modernidade, sob a forma da extensão planetária da igualdade democrática como única maneira de legitimação ético-política, constitui não apenas um modo decadente da organização social, mas, mais profundamente, um modo de rebaixamento e mediocrização da humanidade, de autodiminuição de valor do homem "(GIACOIA, Nietzsche & Para Além do Bem do Mal, 2005, p.49)

após ele faz uma breve explanação do que significa este espírito deturpado na modernidade.

- O que é nobre? O que significa hoje para nós a palavra "nobre"? Onde se revela, em que se reconhece, sob o pesado e anuviada céu do incipiente domínio da plebe, através do qual tudo fica opaco e plúmbeo, o homem nobre? – Não são os atos que o apontam – os atos são sempre ambíguos, sempre insondáveis –; também não são as "obras". Entre artistas e eruditos encontram-se muitos que revelam, com suas obras, o quanto um anseio profundo os impele em direção ao que é nobre: mas precisamente este necessitar do que é nobre é radicalmente distinto das necessidades da alma nobre mesma, e inclusive um sintoma eloquente e perigoso da sua ausência (NIETZSCHE, 2005, p.174).

O homem aristocrático grego pensado por Nietzsche era dono de uma faculdade superior, pois tinha a mesma natureza que a divina, embora assumisse essa virtude tornando grande em potencial, ele era inferior no que diz respeito à força. Sendo que o pensamento aristocrático era o mais coerente comparado ao *ágou* grego.

Nietzsche reconhece que na civilização que tem por base o princípio aristocrático, como a dos gregos, reina o respeito às hierarquias como classes reconhecidas como naturais, por isso sua crítica aos ideais de uma democracia liberal que constrói seus paradigmas em cima de ilusões coletivas, deixando ser conduzido como se fosse um rebanho que vai ao matadouro, sendo massificados pelos ideais de igualdade.

As mesmas novas condições em que se produzirá, em termos gerais, um nivelamento e mediocrização do homem - homem animal de rebanho, útil, laborioso, e variamente versátil e apto -, múltipla – são sumamente adequadas a originar homens de exceção, da mais da mais perigosa e atraente qualidade. Pois enquanto essa tal força de adaptação, que está sempre a testar condições combinantes e começa um novo trabalho a cada geração, a cada quase decênio quase, não permite em absoluto a *pujança* do tipo; enquanto a impressão geral desses causada por esses futuros europeus será, provavelmente, a de trabalhadores bastante utilizáveis, múltiplos, faladores e fracos de vontade, *necessitados* do senhor, do mandante, como do pão de cada dia; enquanto a democratização da Europa resulta, portanto, na criação de um tipo preparado para *escravidão* no sentido mais sutil: o homem forte, caso singular e de exceção, terá de ser mais *forte* e mais rico do que possivelmente jamais foi – graças à ausência de preconceitos em sua educação, graças à enorme diversidade de sua

exercitação, dissimulação e arte. Quero dizer que a democratização da Europa é, simultaneamente, uma instituição involuntária para o coletivo de *tiranos* – tomando a palavra em todo o sentido, também no mais espiritual (NIETZSCHE, 2005, p.135).

Contudo, a crítica que Nietzsche faz é à organização do sistema político de sua época, uma espécie de democracia liberal, que era ele uma secularização do cristianismo, pois assume posturas típicas como o aspecto doutrinário, como o culto à compaixão, a passividade política, não percebendo que essas características são semelhantes aos valores que deram início ao percurso e ao advento do niilismo. Mas a política é um espaço para a luta e a confirmação de interesses, não mera aceitação do que se vive por imposição e ilusão de uma política que aniquila e massifica as ações do indivíduo.

Após o anúncio da morte de Deus e o vazio provocado pelo niilismo a civilização ouvirá falar de uma grande novidade trazida pela boca de Zaratustra, que após anos de isolamento desce para a humanidade para anunciar a superação do homem, o anúncio provocador do profeta causa espanto nos homens que desconhecem suas propostas extramoriais.

Eu vos apresento o Super-homem! O Super-homem é o sentido da terra! Diga a vossa vontade: seja o Super-homem o sentido da terra. Exorto-vos, meus irmãos, a permanecer fiéis à terra e não acreditar em quem vos fala de esperanças supraterestrres. São envenenadores, quer o saibam ou não. Não dão o menor valor à vida, moribundos que estão por sua vez envenenados, seres de que a terra se encontra fatigada; vão se de uma vez! (NIETZSCHE, 2008, p.26)

A humanidade ensinou os homens a desprezar a terra pela justificativa que existe a vida além-terra, e os homens aprenderam a desprezar a existência terrena, o ensino que provem pela boca de Zaratustra no anúncio do super-homem⁵ é a valorização da vida terrena, superar o humano que favoreceu o declínio da humanidade para a afirmação do super-homem, pois a partir da aprendizagem do que é o super-homem é que se aprende o que é o homem, que por sua vez sai dos preceitos de conservação do homem para ultrapassá-lo. Assim aqueles de espírito fraco e decadentes, devem ser superados, esta nova espécie de homem não é fundamentada numa condição superior modificada, ou biologicamente adaptada a padrões técnicos científicos, ou superada pela seleção natural da evolução das espécies, mas é o homem que

5. As aulas remotas aqui referidas se trata daquelas ministradas através de uma sala de aula virtual, via internet, em virtude do contexto pandêmico de 2020 e 2021.

sabe organizar o caos de sua existência a partir de uma perspectiva nova.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, segundo Roberto Machado, o novo homem é a própria superação da padronização e da moralidade. "Super-homem é todo aquele que supera as oposições terreno-extraterreno, sensível-espiritual, corpo-alma; é todo aquele que supera a ilusão metafísica do mundo do além e se volta para a terra, dá valor à terra. Neste sentido, super-homem é superação, ultrapassagem" (MACHADO, 1997, p.46).

De forma que todas as ideias da antiga civilização cristã sejam superadas, é um novo modo de pensar, sentir e de experimentar a vida. Por isso, que ele é o sentido da terra, mas que só é sentido, enquanto for rumo a ser seguido, caso não seja deixa de ser. Mas, o sentido do homem e da terra só depende dele se fizer deste ideal uma proposta de vida que depende inteiramente da escolha individual de cada homem, ou seja, é uma das possibilidades ao homem.

Dentro desta perspectiva, refletimos sobre a educação como ponto de superação do homem, na medida em que o professor de filosofia identifica seu papel essencial na vida dos discentes. Nesse caso, diante do cenário de vivência de cada aluno, o docente precisa educar sem pretensões, buscando a valorização da vida. Em outras palavras, a educação filosófica precisa visar o ensino à vida, entendendo o aluno não como uma pessoa que vai à academia, mas que terão um leque de opções de experiências sem ser acadêmica. Entendendo isso, podemos educar, bem como Nietzsche nos ensina, para a vida.

6. "A palavra 'Super-homem' que determina um tipo de altíssima perfeição, em sentido oposto aos homens "modernos", aos homens 'bons', aos 'cristãos' e aos demais nihilistas – palavra esta que na boca de um Zarathustra, o destrutor da moral, assume uma significação sobremodo grave – foi compreendida quase sempre com perfeita candura, no sentido daqueles valores cujo oposto se afirmou na figura de Zarathustra; fizeram eles o tipo 'idealista' de uma espécie superior do homem, meio 'santo', meio "gênio"... Outros sábios corníferos, por causa desta palavra, consideram-me darwinista" (NIETZSCHE, 2007, p.69).

REFERÊNCIAS

- GIACOIA, Oswaldo Junior. **Nietzsche & Para além do Bem e Mal**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.
- MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.
- MARTON, Scarlett. Nietzsche: uma filosofia a marteladas. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Nietzsche: a transmutação dos valores**. São Paulo: Moderna, 1993.
- NIETZSCHE, W. Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret; 2008.
- NIETZSCHE, **Assim falou Zaratustra**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret; 2008.
- A Gaia Ciência**. Trad. Paulo C. de Souza. São Paulo. Companhia das letras, 2001.
- Idem*. **Ecce homo: de como cheguei a ser o que sou**. Trad. Pietro Nasstti. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- Idem*. **Schopenhauer Educador**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2006.
- Idem*. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- ROHDE; WAGNER; WITZ-MÖLLENDOS, Wilamo. **Nietzsche e a polêmica sobre o Nascimento da Tragédia**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Phylosophy, everyday life and cooperative learning

Resumo:

O trabalho se trata de um relato de experiência sobre uma célula de aprendizagem cooperativa, intitulada Filosofia e Cotidiano, desenvolvida no ano de 2020 pelo Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Teve como público-alvo estudantes dos cursos de graduação da unidade acadêmica IISCA (Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes) e suas atividades nas plataformas digitais, WhatsApp e *Google Meet*. A célula objetivou construir discussões acerca da relação filosofia, sociedade e cotidiano, estimulando a capacidade argumentativa e integrativa dos participantes por meio da metodologia da aprendizagem cooperativa, e surgiu como inquietação da articuladora diante das políticas governamentais de desmonte e desvalorização do saber e do fazer filosófico. A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia ou filosofia educacional que busca romper com o individualismo e a competição do sistema educacional por meio de uma proposta grupal orientada pelos elementos interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo. A experiência foi exitosa ao promover interação entre os estudantes da unidade acadêmica IISCA e o protagonismo nas discussões, podendo ser evidenciado que uma prática filosófica conectada com o cotidiano e a sociedade incomoda aos que não estão comprometidos com o pensamento crítico.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa. Filosofia. Cotidiano. Protagonismo. Criticidade.

Abstract:

The work is an experience report about a cooperative learning cell, entitled Philosophy and everyday life, developed in 2020 by the Program for Cooperative Learning in Student Cells (PACCE) at the Federal University of Cariri (UFCA). The target audience was students from undergraduate courses at the IISCA academic unit (Interdisciplinary Institute of Society, Culture and Arts). It's your activities on digital platforms, WhatsApp and Google Meet. The cell aimed to build discussions about the relationship between philosophy, society and everyday life, stimulating the argumentative and integrative capacity of participants through the methodology of cooperative learning, and emerged as a concern of the organizer in the face of government policies of dismantling and devaluing philosophical knowledge and practice. Cooperative Learning is an educational methodology or philosophy that seeks to break with the individualism and competition of the educational system through a group proposal guided by the elements of positive interdependence, individual responsibility, promoting interaction, social skills and group processing. The experience was successful in promoting interaction between students from the IISCA academic unit and taking a leading role in discussions, and it can be seen that a philosophical practice connected with everyday life and society is uncomfortable for those who are not committed to critical thinking..

Keywords: Results. Diagnostic Assessment. High school. Public network. Mathematics.

1.Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA)

2.Doutor em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto da Universidade Federal do Cariri (UFCA) etutor do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE)/PROGRAD

1. INTRODUÇÃO

O trabalho é um relato de experiência sobre uma célula de aprendizagem cooperativa, intitulada Filosofia e Cotidiano, desenvolvida no ano de 2020 pelo Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). O PACCE almeja, através da metodologia da aprendizagem cooperativa, a formação de estudantes proativos, protagonistas e autônomos nos processos de ensino e aprendizagem, atentando à horizontalidade da transmissão de conteúdos de conhecimento e de experiências de aprendizagem.

A proposta da célula Filosofia e Cotidiano surge como inquietação da articuladora, estudante do curso de Filosofia, diante do cenário de desmonte e desvalorização das ciências humanas, em especial das áreas de filosofia e sociologia. Ela tinha como objetivo construir discussões acerca da relação filosofia, sociedade e cotidiano, estimulando a capacidade argumentativa e integrativa dos participantes por meio da metodologia da aprendizagem.

O público-alvo eram os estudantes de qualquer curso de graduação da unidade acadêmica IISCA (Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes). Foi montado, com os membros da célula, um cronograma dos encontros, temáticas e materiais de estudo de modo cooperativo e mediado pela articuladora. As temáticas trabalhadas foram filosofia africana, epistemicídio, racismo, mitologia, história da filosofia, ética, arte, censura, tecnologia, feminismo e política.

A Aprendizagem Cooperativa (AC) é uma prática colaborativa e que se dá em comunidade entre alunos que trabalham juntos construindo situações de aprendizagem próprias como contraponto ao individualismo e a competitividade que permeia a educação (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000). Nesta perspectiva, devemos atentar para a importância da construção de um clima emocional agradável nos espaços educacionais que viabilize interações e benefícios à aprendizagem (MOURA; PORTELA; LIMA, 2020).

O trabalho está organizado nos seguintes tópicos: introdução, na qual foi feita uma breve explanação do trabalho; metodologia, um apanhado sobre os procedimentos das atividades desenvolvidas;

discussão, esta subdividida em dois subtópicos, "PACCE E APRENDIZAGEM COOPERATIVA" e "A CÉLULA: FILOSOFIA E COTIDIANO", sendo que no primeiro foi apresentado o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis e os princípios norteadores da metodologia da aprendizagem cooperativa e no segundo, uma exposição da experiência e estabelecidas conexões com a metodologia; e pôr fim a conclusão.

2. METODOLOGIA

O trabalho se trata de um relato de experiência sobre o desenvolvimento de uma célula de aprendizagem cooperativa, Filosofia e Cotidiano, a qual contou com atividades semanais e que, devido ao contexto da pandemia no ano de 2020, deu-se exclusivamente pelas plataformas digitais. Para a comunicação de forma assíncrona, utilizou-se um grupo *WhatsApp* e de forma síncrona, reuniões pelo *Google Meet*. Teve como público-alvo estudantes dos cursos de graduação da unidade acadêmica IISCA (Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes) da Universidade Federal do Cariri (UFCA), sendo composta por estudantes dos cursos de filosofia, música e jornalismo.

Foi montado com os membros da célula um cronograma de encontros, temáticas e materiais de estudo de modo cooperativo e mediado pela articuladora. Nesta experiência, tivemos como fonte capítulos de livro, artigos científicos, artigos de opinião e recursos audiovisuais, como filmes, espetáculos compartilhados por canais de difusão de arte e cultura, além de canções; sempre compartilhados pelo *Google Drive*. Este estudo possibilitou o exercício filosófico de maneira crítica e dialógica sobre filosofia africana, herança cultural africana, racismo, questões de ética, história da filosofia, ciência e tecnologia, feminismo, condição da mulher e política. As temáticas possibilitaram aproximar o fazer filosófico com a arte e com os múltiplos questionamentos inerentes à vida e à sociedade a qual a filosofia se ocupa, como as eleições municipais naquele período.

3. DISCUSSÃO

O PACCE é um programa de ensino da UFCA voltado para estudantes de graduação, e que tem como objetivo diminuir a evasão de estudantes; aumentar a taxa de concludentes; promover sinergia entre cursos e unidades acadêmicas, além de integração entre alunos;

e formar estudantes protagonistas e autônomos nos processos de ensino e aprendizagem que venham a ser profissionais habilitados para o trabalho em equipe por meio de ações orientadas pela metodologia da aprendizagem cooperativa.

3.1 PACCE E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O programa funciona em três grandes núcleos: o grupo formador da metodologia de aprendizagem cooperativa, composto por todos os monitores e com encontros mensais; o grupo dos monitores de cada unidade acadêmica com atividades de formações semanais, que servem de apoio e ajuda no tocante ao desenvolvimento das células; e as células cooperativas articuladas por cada monitor e aberta para os demais estudantes da universidade. O desenvolvimento de cada núcleo é orientado pela metodologia de aprendizagem cooperativa.

A Aprendizagem Cooperativa ou Cooperativismo (AC) é uma metodologia ou filosofia educacional desenvolvida, no contexto dos Estados Unidos, pelos teóricos David W. Johnson e Roger T. Johnson como contraponto ao individualismo e a competição, que são marcas dessa sociedade e de seu sistema educacional (CAMPOS; GOMES, 2022).

AC é uma abordagem facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem que tem como motor a cooperação. Os grupos cooperativos apresentam métodos, técnicas e estratégias didáticas adequadas às variadas situações educacionais, aos diferentes níveis de ensino, e independe da disciplina ou do plano curricular determinado. Ela fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Teoria da Interdependência Social, Teoria Cognitivo-Evolutiva e Teoria da Aprendizagem Comportamental (CAMPOS; GOMES, 2022).

A Teoria da Interdependência relaciona-se com os estudos da Psicologia da Gestalt, tendo como referência os autores Kurt Koffka, Kurt Lewis e Morton Deutsch, concentra-se nos processos entre os indivíduos e preconiza que os esforços cooperativos se dão por motivação intrínseca concebida por elementos interpessoais e ambição conjunta em atingir um objetivo significativo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

Já a Teoria Cognitivo-Evolutiva focaliza nos processos que ocorrem internamente aos sujeitos em particular, com embasamento nos teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky. A cooperação é tida como uma condição primordial ao desenvolvimento cognitivo, e estimulada na medida em que os membros de um grupo se dedicam para alcançar alvos comuns, resultando no desenvolvimento cognitivo por meio de conflito sócio-cognitivo saudável no processo de aprendizagem e esforços cooperativos para a resolução de problemas (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

Na Teoria da Aprendizagem Comportamental encontramos as bases para compreender o sistema de recompensas e reforços para o trabalho em grupo, estando a cooperação relacionada com motivação intrínseca que almeja recompensa, e para que ela ocorra, são necessárias condições adequadas. Tais condições são cunhadas como cinco elementos-chaves à AC – interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo –, que detalharemos a seguir (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

A interdependência positiva diz respeito aos membros estarem vinculados uns aos outros, de modo que haja recompensas conjuntas e divisão de papéis. Na responsabilização individual, além de cada membro ter uma tarefa, também se compartilha o aprendizado com os demais. A interação promotora, ou face a face, envolve processos cognitivos e interpessoais, na qual os membros de um grupo desenvolvem ajuda, assistência, apoio, animação e valorização dos esforços para aprender e compartilhar o aprendizado uns com os outros (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

Com as habilidades sociais se dá desenvolvimento de liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e aptidão para administrar conflitos; devem ser ensinadas e asseguradas quanto ao seu uso adequado. O processamento de grupo é imprescindível para melhorar o funcionamento do grupo e potencializar o aprendizado por meio do reconhecimento pelos membros de comportamentos e atividades que devem continuar ou mudar. Este último elemento também preconiza o momento para celebrar os sucessos do grupo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000).

O apresentado até o momento diz respeito a como a AC foi desenhada por pesquisadores norte-americanos.

No contexto brasileiro, em especial as experiências do Ceará, encontramos aproximações da AC com os princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire. O que podemos encontrar é algumas convergências e divergências.

Na obra de Paulo Freire (1987; 2015), a educação tem um compromisso político com a transformação da realidade social e dos sujeitos implicados nos processos de ensino e aprendizagem, almejando construir um mundo mais solidário, igualitário e justo. Esta transformação implica uma compreensão crítica da realidade e uma práxis, em que ação e reflexão andam juntas (SOUZA; SUHR, 2022).

A perspectiva de Freire tem como alicerce uma crítica à educação bancária, que privilegia a memorização mecânica, imposição ideológica, adaptação e a não apreensão da realidade, desconsiderando a curiosidade e criticidade dos educandos. Assim, trata-se de uma educação pautada no diálogo, numa relação horizontal entre educandos e educadores, e promotora de empoderamento (SOUZA; SUHR, 2022).

Mesmo a teoria da AC sendo uma metodologia inovadora de ensino e aprendizagem, que pode ser utilizada em várias situações de ensino-aprendizagem, em qualquer nível de ensino e em contextos formais ou não e não somente em célula de ensino, e estando conectada à Freire na crítica à educação bancária e na elucidação de outros mecanismos que favoreçam o processo de aprendizagem, elas se distanciam na concepção política, uma vez que a AC não está comprometida com a transformação social (SOUZA; SUHR, 2022).

Na literatura há muitas das produções em que a AC apresenta uma aproximação com uma perspectiva empresarial, tendo como foco o mercado de trabalho e a subordinação à ordem social e econômica vigente (SOUZA; SUHR, 2022), o que se distancia da proposta de uma educação libertadora, de Freire, e filosófica como propomos neste trabalho.

3.2 A CÉLULA: FILOSOFIA E COTIDIANO

A proposta da célula cooperativa, Filosofia e Cotidiano, surgiu como inquietação da articuladora diante das políticas governamentais de desmonte e desvalorização do saber e do fazer filosófico no desenrolar do ano de 2019. Ela foi desenvolvida no

ano de 2020 com objetivo de construir discussões acerca da relação filosofia, sociedade e cotidiano e estimular a capacidade argumentativa e integrativa dos participantes.

Os seus membros foram estudantes dos cursos de filosofia, música e jornalismo da UFCA, o que colaborou para a diversidade do grupo. Ainda assim, houve alguns desafios quanto à estruturação e manutenção do mesmo, como a oscilação no quantitativo dos membros, transmitir a metodologia da AC, a virtualidade imposta pelo contexto da pandemia, entre outros.

O primeiro grande desafio é a montagem da célula, que deve observar algumas etapas, como: construção de um projeto e definição da temática pelo articulador; divulgação da célula e captação de membros; primeira reunião, na qual deve ser estabelecido o contrato de convivência, dia e horário das atividades; e apresentação dos preceitos da aprendizagem cooperativa e diferenciação de grupos de estudo tradicional. Neste processo de montagem, divulgação e estruturação da célula foi imprescindível o apoio e a colaboração do grupo formado pelos monitores do IISCA, as reuniões semanais e as trocas de conhecimento.

O trabalho de formação que o PACCE promove com os monitores, e a presença e cooperação de outras bolsistas do PACCE nesta célula, possibilitou que as dificuldades quanto à transmissão da metodologia da AC e à garantia da integração do grupo fossem superadas. Percebendo-se a necessidade de modificações quanto ao material utilizado, e na condução da articuladora, a célula tornou-se mais atrativa ao serem incluídos os recursos de audiovisual como fonte de análise e debate, e considerando os interesses dos membros.

Outro aspecto imprescindível ao desenvolvimento da célula é o estabelecimento de objetivos e metas com base nos interesses dos participantes. Para tal, foi construído um cronograma de atividades e materiais de estudos em conjunto com os membros da célula e também buscando garantir a manutenção dos vínculos, dimensão afetada pelo ambiente virtual.

A virtualidade foi um desafio pela ausência de referenciais em metodologia da AC, à construção e manutenção de vínculos, participação e engajamento dos membros, produtividade e planejamento das atividades. Tal fato requereu do grupo uma flexibilização do cronograma, a busca de ações que despertassem

o interesse e a motivação dos membros por parte da articuladora, a garantia de um clima emocional agradável, a consideração da saúde mental dos estudantes, e não somente as obrigações acadêmicas e o protagonismo dos participantes neste processo.

O protagonismo dos membros pode ser evidenciado na colaboração com as sugestões de temáticas, materiais e referências, e na mediação de cada debate por um integrante, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais como comunicação, argumentação, liderança e construindo uma relação de interdependência positiva e responsabilização individual. A diversidade dos participantes, estudantes de diferentes cursos e semestres, foi uma dimensão importante à interação deste grupo. Para Moura, Portela e Lima (2020), a interação de variadas inteligências impulsiona a alcançar objetivos cognitivos e interpessoais quando estudantes trabalharem juntos de modo a apreender o conhecimento do outro, nas suas semelhanças e diferenças.

Quanto à liderança mencionada anteriormente, vale salientar que esta, no cooperativismo, não corresponde à hierarquia ou centralidade em uma figura, mas a uma habilidade compartilhada em que todos os membros têm papéis ativos e responsabilidades, conferindo interdependência positiva aos mesmos. O articulador, sendo o responsável pela construção e manutenção da célula de estudo, também deve atentar-se para não ser confundido como "um líder" por ter responsabilidade em transmitir o cooperativismo aos demais.

Nesta experiência, o cooperativismo foi o fio condutor ao exercício filosófico crítico e dialógico aproximando o saber filosófico, as produções teóricas, com temáticas presentes no cotidiano dos membros da célula, como racismo, africanidades, cultura, ética, história da filosofia, ciência e tecnologia, feminismo, condição da mulher, política e as eleições municipais que aconteceram no período do projeto, entre outras problemáticas inerentes à vida, sociedade e filosofia, utilizando-se também de recursos artísticos, como o audiovisual.

Como elemento central à interação promotora deste grupo, destaca-se o compartilhamento de saberes dos membros acerca de cada temática estudada e o reconhecimento dos aspectos culturais comuns entre eles. Nos debates, as experiências e as vivências cotidianas compartilhadas por cada membro, tanto na universidade como fora dela, propiciaram o

entendimento de como a filosofia as atravessa. Cada membro desta célula residia em uma cidade diferente, mas que integrava a região do Cariri Cearense, onde estão localizados os diferentes campus da universidade, e as reflexões da célula possibilitaram a identificação de elementos culturais comuns, o que promoveu a integração do grupo e também uma implicação da filosofia com essas realidades.

Diante do vivenciado, concordamos com o entendimento de Custódio (2021), para o qual o ensino de filosofia não se trata apenas de transmissão do conhecimento por parte de quem sabe, mas devendo ser alimentado pela problematização de modo que os estudantes se sintam sujeitos ativos. É nesta perspectiva que a AC se apresenta como uma possibilidade para aprender filosofia de forma filosófica. Uma filosofia comprometida com a realidade social e política, almejando rupturas e transformações.

Retomando os elementos essenciais à manutenção de um grupo cooperativo, temos como último e importante, o processamento de grupo. Trata-se de uma prática que permite o monitoramento da célula, avaliação e modificação dos comportamentos dos seus membros, adequações levando em consideração motivações e interesses dos mesmos, de modo que os processos de aprendizagem não sejam estanques e os estudantes tenham um papel ativo.

Nesta vivência, os processamentos se davam no início ou no final das reuniões, e por vezes no grupo de *WhatsApp*, visando pactuar as atividades e acolher sugestões dos membros, reconhecendo a relevância da participação de cada um. Por meio deste, pode ser reconhecido pelos membros a relevância dos afetos, de um espaço acolhedor e de respeito às diferenças presentes na célula Filosofia e Cotidiano como potente à aprendizagem, assim como atividades que não estavam embasadas nas cobranças características do contexto acadêmico.

Como parte do processamento, também são celebrados os sucessos do grupo e promovido o encerramento de suas atividades. No encontro final, foi idealizado pelos membros um mini evento, O Café na Tela, momento de confraternização, descontração, despedida, em que cada participante pode levar um lanche, sugerir música e vídeos curtos, além de avaliar sua participação e celebração do sucesso do grupo.

4. CONCLUSÃO

A experiência da célula de aprendizagem cooperativa intitulada Filosofia e Cotidiano foi preponderante para percebermos como uma prática, e formação, cooperativa em cadeia e com diferentes agentes colabora para um processo de ensino e aprendizagem considerando as necessidades e potencialidades dos envolvidos.

O desenvolvimento de um grupo cooperativo no formato virtual revelou limitações da metodologia da AC, mas também possibilidades de reinvenção, estimulando os estudantes a buscarem soluções criativas considerando o bem-estar dos mesmos e não somente obrigações acadêmicas. Conclui-se, então, que atrair a arte, por meio do audiovisual, para a reflexão filosófica possibilitou a construção de debates conectados com produções teóricas, experiências cotidianas e temáticas pertinentes à filosofia e às diferentes realidades do contexto do Cariri Cearense.

A iniciativa pode ser considerada uma experiência exitosa no tocante à interação entre os estudantes da unidade acadêmica IISCA e aos seus objetivos, como o engajamento dos participantes nas discussões propostas, estimulando o protagonismo e sinalizando que uma prática filosófica conectada com o cotidiano e a sociedade incomoda aos que não estão comprometidos com o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Samuel Durand; GOMES, RICKARDO Léo Ramos. A importância da aprendizagem cooperativa como filosofia educacional. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 14, n.8, p.33-47, 2022. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/554>. Acesso em: 08 jul 2023.

CUSTÓDIO, Robson Pontes. **O ensino de Filosofia por meio da aprendizagem cooperativa**: uma experiência no ensino médio do IFCE Campus Caucaia - Ceará. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60373/3/2021_dis_rpcustodio.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52

ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, ROGER T.; SMITH, Karl A. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: qual é a evidência de que funciona? in Freed, Shirley. **Pensar, Dialogar e Aprender**, 2000. Disponível em: <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>. Acesso: em 12 jun. 2020.

MOURA, Ana Célia Clementino; PORTELA, Aliny da Silva; LIMA, Alverbênia Maria Alves. Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n.2, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4541/5198>. Acesso: 2 jan. 2022.

SOUZA, Elisangela Voigt; SUHR, Inge. Aprendizagem Cooperativa: aproximações e distanciamentos em relação ao pensamento de Paulo Freire. **Revista Metodologias e Aprendizado**, v.5, p.158-167, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2735/2175>. Acesso em: 08 jul. 2023.

O PROBLEMA DA EXPLORAÇÃO DO “PATHOS” SOCIAL COMO FUNDAMENTAÇÃO DA VERDADE NA CRISE DAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Michael Melo Bocádio ¹
Francisco José Assunção da Silva ²

The Problem Of Exploring Social “Pathos” As A Basis For The Truth In The Crisis Of Democratic Societies

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo estabelecer algumas aproximações a respeito do problema da presença do “pathos” como fundamentação da verdade no interior do discurso político em momentos de crise social de regimes democráticos. Neste sentido, o artigo procura – tendo como referências teórico-metodológicas as categorias do materialismo histórico-dialético – ensaiar uma aproximação teórica do problema. Esta aproximação busca se orientar no sentido de indicar uma ordem de compreensão das relações entre a crise sociopolítica e o estabelecimento de uma nova ordem de verdade que não se estabelece mais no nível do “ethos”, isto é, de uma reflexão objetiva das necessidades coletivas e de ações conscientes no sentido da resolução, mas na manipulação das expectativas e anseios coletivos que se expressam numa representação falseada da realidade.

Palavras-chave: Pathos – Consciência – Democracia

Abstract:

This article objective to establish some approximations about the problem of the presence of “pathos” as the fundamentation of the truth inside to political discourse in moments of social crisis in democratic regimes. In this sense, the article looking for – using the categories of historical-dialectical materialism as theoretical-methodological references – assay a theoretical approach to this problem. This approximation seeks to guide itself in the sense of indicating an order of understanding of the relations between the sociopolitical crisis and the establishment of a new order of truth, it is no longer established at the level of “ethos”, this is, of an objective reflection of the collective needs and of conscious actions towards resolution, but in the manipulation of collective expectations and desires that are expressed in a distorted representation of reality.

Keywords: Pathos – Conscience – Democracy

1. Graduado em Filosofia e Mestrando em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) email: michaelbocadio82@gmail.com

2. Graduado em Licenciatura em Filosofia, Graduado em Licenciatura em Educação Profissional e Científica e Tecnológica (EPCT- IFCE), Mestrando em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) Bolsista Funcap e professor da rede estadual do Ceará. email: francisco.silva80@prof.ce.gov.br

1. INTRODUÇÃO: APROXIMANDO-SE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Na discussão filosófica sobre a fundamentação da verdade, encontram-se tradicionalmente duas ordens de reflexão: a discussão lógica e a epistemológica. Não obstante, ainda que seja logicamente estruturada e esteja em concordância com o objeto, a verdade, historicamente, passa também por outra ordem de discussão: a do reconhecimento social sobre aquilo que tem ou não valor de verdade independentemente da sua fundamentação lógico-epistemológica.

Se, na perspectiva da elaboração interna de uma teoria, este reconhecimento social é irrelevante, por outro lado, este aspecto é fundamental quando se discute numa democracia os caminhos que a sociedade deve trilhar, sobretudo em situações de crise. A discussão política numa democracia encontra na *fundamentação racional da verdade* o seu elemento de *universalidade*. Afinal, como agregar pessoas de crenças e visões de mundo diferentes em ações coletivas comuns, se a discussão e o debate político do que deve ser feito não se fundamentar numa ordem de verdade racional?

Esta é a premissa tratada neste artigo que se articula a partir do seguinte problema teórico: *se a experiência democrática exige uma compreensão racional da verdade, por que, em períodos de aguda crise social esta racionalidade dá lugar a uma ordem de compreensão movida pelo pathos³, isto é, movida por uma percepção da verdade captada unicamente por afetos, paixões e idealizações e não na busca pela reflexão objetiva dos problemas políticos?*

Este problema é tratado aqui, a partir da reflexão de duas experiências históricas importantes: a guerra do Peloponeso (431 a.C. – 404 a.C.) e a Segunda República francesa (1848-1852). Delas emergem duas figuras que se destacam precisamente pela formação de

discursos políticos que se constituem em função da exploração dos medos, angústias e ilusões coletivas que predominaram nestes dois períodos: Alcibiades (450 a.C. – 404 a.C.) e Luís Bonaparte (1808 – 1873). Elas serão apresentadas a partir da perspectiva de dois autores que influenciaram decisivamente na historiografia do seu tempo: Tucídides (460 a.C. – 400 a.C.) e Karl Marx (1818 – 1883). O pensamento de ambos será analisado tendo como referência duas obras fundamentais: *A História da Guerra do Peloponeso* – no que se refere ao primeiro – e *O XVIII Brumário de Luís Bonaparte*, no que tange ao último.

1.1 Objetivo

Desta forma, o *objetivo deste artigo* é, através da leitura destas duas experiências propostas através das observações de Tucídides e de Karl Marx, *procurar compreender como é possível que, em determinados momentos de crise social, o debate político se desloca no nível do ethos² para o nível do pathos coletivo, dando origem a discursos e, mais tarde, regimes autoritários. Entende-se a relevância desta reflexão na medida em que ela nos ajuda a compreender os elementos que estão presentes no interior de uma possível emergência de estruturas autoritárias de poder.*

1.2 Metodologia

Para relacionar as leituras de Tucídides e de Marx, na forma como ambos retratam respectivamente as figuras e os discursos de Alcibiades e de Bonaparte, trabalhar-se-á aqui com as categorias e conceitos do materialismo histórico-dialético. As duas concepções que alicerçam nossa argumentação são os conceitos de *falsa consciência* e o conceito de *crise social*. Ambos são desenvolvidos aqui a partir da relação de *autonomia relativa* e de influência mútua. Desta forma, se a falsa consciência tem sua origem nas relações de propriedade e estas constituem o núcleo das crises

3. *Pathos* aqui encontra-se no sentido trazido por Aristóteles em sua obra *Retórica* (Livro II). Sua significação não se identifica apenas com a ideia de sofrimento, mas fundamentalmente aos aspectos subjetivos da consciência envolvendo não apenas as sensações relacionadas aos medos, angústias, ansiedade, incerteza, mas também ao entusiasmo e admiração. Escolhe-se esta categoria não apenas pelo fato de que as palavras do grego antigo têm uma amplitude semântica muito mais ampla que o léxico moderno, como pelo fato de que, tradicionalmente, esta, junto com *ethos*, constitui-se nas duas categorias fundamentais do *logos* (isto é, do discurso) político. ARISTÓTELES, 2011, p. 96-161.

4. *Ethos*: radical grego do qual se originam as palavras usadas para *casa* ou *hábito* (*êthos*) e também a costumes (*ethos*). Do radical *ethos* também deriva a palavra ética, palavra utilizada por Aristóteles para qualificar a sua teoria das virtudes morais. *Ethos* relaciona-se basicamente à ação humana tendo em vista o bem maior. Aristóteles estabelece em *Ética* à Nicômaco que este bem aparece relacionado ao bem-comum da cidade. Esta ação é, por sua natureza, deliberativa e, portanto, de natureza teleológica: seu fim já aparece predeterminado antes da sua própria execução. Neste sentido *ethos* aparece na obra aristotélica como *uma forma de ação humana deliberada, diretamente relacionada à ação política* guiada pelas virtudes, isto é, por valores morais. Ver em ARISTÓTELES, 1984, p.48-64. sociedade democrática em crise, que torna possível a emergência de estruturas autoritárias de poder.

sociais, por outro, as formas de consciência em geral (inclusive as formas de consciência ideológicas) se diferenciam destas relações e delas se autonomizam relativamente, exercendo, por sua vez influência sobre essas relações e, portanto, desempenhando um papel importante no desenvolvimento da crise social.

Neste texto, serão analisadas duas ordens de formulações ideológicas a partir das relações sociais de cada período histórico em particular: a) o mito de Atenas e b) o mito bonapartista. Ambos serão avaliados dentro do contexto das relações de suas respectivas épocas e será visto como Alcibiades e Bonaparte se valem destas duas ordens de consciência explorando o *pathos* coletivo de ambas as formações sociais aqui analisadas, como se verá a seguir.

2. UM BORRÃO DESBOTADO: O “MITO DE ATENAS” A LUZ DA CONCEPÇÃO MARXIANA DE FALSA CONSCIÊNCIA E O PATHOS DO DISCURSO ALCIBIDIANO

Quando nos reportamos às civilizações clássicas do Mar Egeu, os principais destaques que nos vêm à mente (o teatro, a democracia, o desenvolvimento da filosofia, a arquitetura, etc.) inevitavelmente relacionam-se, de alguma forma, com o período de florescimento da hegemonia ateniense do quarto século antes de Cristo. Essa impressão subjetiva deste momento da história é tão forte que se torna, em nossa época, *na síntese de toda a civilização grega*. Esta idealização, não obstante, não é apenas produto da distância de milênios em que nos encontramos. O chamado “*mito de Atenas*” tem sua própria história, e, já mesmo na Antiguidade, exerceu forte influência não só sobre os próprios atenienses, como com relação aos povos exteriores à região da Hélade (como os romanos). Mas em que consiste os aspectos do “*mito de Atenas*”? Em seu estudo a respeito desta famosa cidade-estado, Luciano Cãnfora³ trata

precisamente desta elaboração aludindo ao texto de Tucídides sobre a *História da Guerra do Peloponeso*⁴. Ali, o historiador grego reproduz parcialmente o discurso de exaltação de Atenas que Péricles declamara nos funerais públicos realizados durante a primeira fase da guerra.

A primeira característica deste discurso é o destaque para o regime democrático⁵. Mais do que apenas um regime político, a democracia tem uma relação de identidade com a experiência de nascer e viver na polis ateniense⁶. Por este motivo a igualdade política, segundo o líder ateniense, se sobrepõe às distinções de classes. Para contrastar com os lacedemônios, o orador afirma que a superioridade militar não exigia o comprometimento integral dos cidadãos com a vida bélica⁷. Sua declamação não deixa também de exaltar a beleza de suas construções, sua educação refinada e o apoio aos intelectuais e aos artistas, as principais características que, ao lado da democracia, imortalizarão Atenas até nossos dias⁸.

Sendo um discurso de exaltação é natural que todos reconheçam na oração pericleana os exageros e idealizações que lhe são característicos, não obstante, o fato de tal discurso ter se tornado, ainda em sua época e nas gerações seguintes, numa síntese da forma como os atenienses compreendiam sua própria sociedade, fez com que a própria intelectualidade ateniense, se utilizasse da refutação deste texto, no sentido de lançar crítica a este mito⁹.

Dentre os críticos mais importantes encontram-se, principalmente, Platão, cujo teor da crítica Cãnfora reproduz a partir do diálogo Menexeno¹⁰. Outro crítico digno de nota é Aristófanes¹¹, que consagrou algumas de suas obras de comediógrafo na ridicularização de vários os elementos contidos no texto de Péricles, como a ideia de igualdade civil e a ironização da forma como

5. CÂNFORA, 2011, p. 10-84.

6. CÂNFORA, 2011, p. 11- 18. Ver também em TUCÍDIDES, 2001, Livro II, CAPS. 35-46, p. 108-113. As considerações referentes ao discurso de Péricles são retiradas diretamente do texto tucidideano, como indicadas nas próximas notas a seguir.

7. "Mencionarei inicialmente os princípios de conduta, o regime de governo e os traços de caráter graças aos quais conseguimos chegar à nossa posição atual, e depois farei o elogio destes homens, pois penso que no momento presente esta exposição não será imprópria e que todos vós aqui reunidos, cidadãos e estrangeiros, podereis ouvi-la com proveito". TUCÍDIDES, 2001, Livro II, CAPS. 35-46, p. 109.

8. *Idem*.

9. *Idem*.

10. *Idem*.

11. CÂNFORA, opt cit., p. 13.

os políticos defendiam o interesse "público". O que o "mito de Atenas" nos ensina, através das observações de Cânfora, é que uma ideologia, ainda que seja a expressão comum¹² da sociedade de uma época sobre si mesma, não é uma visão homogênea. Ela encontra, mesmo para a classe daqueles que se beneficiam diretamente dela, visões discordantes e convive com concepções outras que com ela disputam a posição de visão de mundo da sua época.

Outro aspecto importante é que tal visão ideológica, apesar de ser uma forma de consciência falseada da realidade, não desempenha necessariamente um papel negativo¹³. Décadas antes, o próprio Temístocles evocaria tal mito para motivar suas tropas na batalha de Salamina que expulsara os persas da Europa ocidental. Neste momento, esta compreensão serviria para estimular os gregos a desenvolverem as forças socioeconômicas que seriam despertadas a partir da fundação (e do ouro!) da Liga de Delos. É precisamente *quando esta visão entra em contradição com as condições reais de vida* que sua influência pode potencialmente tornar-se não só *anacrônica*, como historicamente *regressiva*. No caso o mito de Atenas, mesmo sendo oriundo das relações sociais despertadas pela democracia grega, seria um dos elementos que selariam a sua sorte.

Não obstante, a guerra do Peloponeso marca um novo momento na história da democracia ateniense. A Atenas que consegue a trégua a partir da "Paz de Nícias"¹⁴ é uma cidade em luto (somando perdas que envolviam, inclusive, a morte de seu maior líder) e em ruínas. Junto à derrota militar vinha a penúria generalizada. Os atenienses veem-se pela primeira vez tendo de *confrontar uma realidade que contradizia em todos os pormenores a exaltação do discurso pericleano*. Neste sentido, o "mito de Atenas" aparece, no contexto da

penúria generalizada, como uma projeção quixotesca. Tal como a história do Cavaleiro da Triste Figura, que procura, em suas novelas de cavalaria, uma saída para fugir da crise em que sua fortuna se encontrava, as classes de homens livres atenienses – em especial a aristocracia – refugia-se em seu próprio mito tanto mais desesperadora se torna a crise socioeconômica que se desenvolve diante de seus olhos.

É neste contexto que aparece a comitiva dos egesteus e dos leontinos vindos da Sicília, reivindicando antigas alianças com os atenienses para justificar o apoio destes na luta contra seus inimigos, em especial os siceliotas¹⁵. A descrição de Tucídides sugere que a votação favorável a tal campanha relacionava-se tanto pelas vantagens financeiras que ela proporcionaria (de acordo com os embaixadores aliados), quanto pela reafirmação do orgulho militarista dos atenienses. Não obstante, Nícias, que havia sido eleito juntamente com Alcibiades como um dos comandantes da campanha, procura contra-argumentar, tentando mostrar os possíveis problemas¹⁶.

A argumentação alcibidiana, em contrapartida, se estrutura tendo dois objetivos: subjugar a credibilidade de Nícias e, ao mesmo tempo, colocar-se numa posição superior, afirmando que a sua honra vem de nascimento e de direito. Após desqualificar seu interlocutor e de exaltar a si mesmo, Alcibiades passa a listar as vantagens da campanha, no sentido de apresentar a seus compatriotas que esta será uma campanha rápida e eficaz. Analisando o contraste entre os discursos de Nícias e de Alcibiades no texto de Tucídides, podemos observar claramente as diferenças no nível de consciência com o qual os dois líderes procuram dialogar com a Assembleia. O discurso de Nícias *projeta-se no nível da racionalidade*. O líder ateniense procura fundamentar seu discurso a partir

12. "Platão, crítico de toda a tradição democrática ateniense fundada no pacto entre senhores e povo, que lhe parece apenas fonte de corrupção e má política, não só não hesita em colocar Péricles entre os governantes que arruinaram a cidade (Górgias, 515), como também, no Menexeno, parafraseia com ferocidade alguns pontos cardeais do discurso para sepultá-los sob uma mortalha de sarcasmo". IDEM, p. 14.
13. *Idem*, p. 16.

13. Vale destacar que uma ideologia não se torna na expressão comum de todos os indivíduos de uma sociedade, por uma espécie de consenso coletivo. Toda ideologia é a expressão de uma dada consciência de classe particular que se generaliza sobre as outras classes, através de relações de dominação socioeconômica e política e do monopólio dos meios de produção e reprodução da sociedade (entre eles os meios de produção e reprodução do conhecimento e da cultura de uma dada sociabilidade). É através desta ordem de relações e deste monopólio que a consciência da classe socialmente dominante se generaliza, tornando-se na "expressão comum" da consciência social de uma dada época histórica. MARX; ENGELS, 2009, p. 30-33.

14. Ao analisar o caráter ideológico do liberalismo da Revolução Francesa, Marx atesta o fato de que a crença destes em suas próprias ideias, ainda que estas fossem numa visão falseada da realidade, foi o que motivou o desenvolvimento das relações sociais latentes e que levou a superação do Feudalismo. A tragédia não está no fato das formulações iluministas terem falhado, mas porque sua realização não levava ao resultado anunciado. Ver em MARX, K. 2011, p. 24-28.

15. *Idem*. Livro V, CAPS. 14-120, p. 305-309.

16. *Idem*. Livro VI, CAPS. 8-14, p. 359.

da exposição das evidências, levantando questões baseadas em problemas concretos. Por outro lado, o discurso de Alcibiades tinha um apelo à sensibilidade e à subjetividade da plateia. Para tanto, ele *evita sair do senso-comum*, conecta-se a audiência *legitimando a prática de autopromoção em meio à crise*, feita por ele e por vários políticos mais jovens, *exalta o orgulho militarista* e, por último, anuncia o fim desta com uma vitória antecipada. A vitória alcibidiana se afirma não apenas por ter explorado a sensibilidade e os afetos de sua audiência a seu favor, mas porque, para fazê-lo, ele instrumentaliza elementos da

consciência socialmente reinante em sua época representados neste mito.

As ideias dominantes, através do discurso de Alcibiades, incidiam na vida da cidade e, ao serem recebidas pela audiência, tornavam-se agora em força material. Tal força dará início a uma série de acontecimentos que culminará com o fim desta experiência democrática e com a Tirania dos Trinta.

3. A TRAGÉDIA DA FARSA CONSTITUCIONAL NA "ERA DO CAPITAL": O PATHOS FRANCÊS E O FANTASMA DO BONAPARTISMO

Saindo das "calendas gregas", nosso excursus chega aos meados do século XIX, na última vaga revolucionária que havia sido inaugurada pela Revolução Francesa em 1789. O texto marxiano analisado aqui, compreende especificamente a experiência da Segunda República francesa entre os anos de 1848 e 1851¹⁷. Esta escolha se dá porque, assim como em 1789 e em 1830, a revolução de 1848 ocorreu primeiramente na França e seu desenvolvimento tem influências diretas no desenrolar das lutas democráticas em todo o continente europeu¹⁸. A observação dos aspectos desta descrição marxiana, portanto, nos permitirá visualizar como o "*pathos*" da sociedade francesa torna-se na fundamentação da verdade política, incidindo sobre

o processo político, abrindo caminho para a crise das instituições republicanas e dando início ao retorno do bonapartismo francês sob Luís Bonaparte.

O ponto de partida para a onda revolucionária, segundo o texto marxiano, é a crise de 1847. O que se chama de "crise", no entanto, deve ser entendido como um conjunto de crises em diversos setores da economia mundial, em especial, no comércio e no mercado financeiro e na agricultura. No decorrer do ano de 1847, fica claro que este conjunto de crises tratam de uma recessão prolongada, anunciando uma crise social sem precedentes. É a crise social quem cria as condições para a crise revolucionária do ano seguinte¹⁹.

Na França, a crise leva os setores liberais de oposição a dar início a campanha pela reforma eleitoral no sentido de aumentar sua presença parlamentar e, com isso, fortalecer suas posições diante do imperador Luís Felipe²⁰. Na medida em que a campanha política ganha também caráter popular, entram em cena as organizações operárias que apresentam, tal como em 1830²¹, suas reivindicações ao lado das forças liberais. O que havia se tornado uma campanha política por uma reforma eleitoral, torna-se, com a atuação do proletariado, em revolução popular. A monarquia liberal agora dá lugar a uma República parlamentar²². Mas como se explica a influência política que os partidos operários haviam adquirido entre fins de 1847 e no início de 1848? Marx levanta aqui dois elementos importantes.

O primeiro é o fato de que "[...] enquanto Paris domina a França, em decorrência da centralização política, são os trabalhadores que, em momentos de terremoto revolucionário, dominam Paris²³". O fato de Paris ser o centro econômico e político da França, faz com que, em momentos de crise política e social, os embates políticos na capital francesa tenham caráter decisivo. O segundo elemento importante é o caráter central que, do ponto de vista político, o proletariado urbano já ocupava nas cidades industriais. Na medida em que a crise social se torna em crise política, Paris torna-se

17. As duas obras onde Marx descreve a experiência revolucionária francesa entre os anos de 1848 e 1852 (*As Lutas de Classes na França: 1848-1850* e *O XVIII Brumário de Luís Bonaparte*). Além das obras de Marx, Engels também escreveu vários trabalhos referidos ao estudo de experiências históricas particulares ou de formações socioeconômicas determinadas, tais como: *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (1845); *As Lutas Camponesas na Alemanha* (1850); *Revolução e Contrarrevolução na Alemanha* (1852). Para este artigo, foram usadas como referência as duas obras de Marx citadas acima, especialmente a segunda. Todas as referências são mencionadas nas notas seguintes.

18. Sobre este fato leia-se o prefácio de Engels à edição de 1885 de *O XVIII Brumário de Luís Bonaparte*. MARX, 2011, p. 21-22.

19. MARX, K. 2012, p. 32.

20. MARX, K. *Ibidem.*, p. 32-33.

21. Sobre a Revolução Liberal de 1830 e suas repercussões na Europa. Ver em HOBBSBAWM, Eric, 2012, p. 119-138.

22. MARX, K. *Ibidem.*, p. 33-34.

23. *Idem.*, p. 33.

no epicentro dos acontecimentos e esta posição, *no contexto da crise socioeconômica*, coloca o proletariado urbano em lugar de liderança política.

Marx observa, desta forma, que *no que tange ao desenvolvimento da democracia, a classe que se apresenta como verdadeira defensora desta é a classe proletária*. Na história da democracia, esta nova configuração sociopolítica apresenta uma nova realidade. Apesar de, em seus primórdios, apresentar-se como uma ampliação significativa da representação política, *a democracia era um regime político que estava restrito às classes minoritárias*. Isto era válido seja para a democracia ateniense, seja para a república romana. Mesmo em 1789, quando a Primeira República assume sua fase mais radicalizada, as classes sociais que apresentavam-se como defensoras das instituições republicanas estavam restritas à burguesia e a pequena-burguesia. O campesinato rural e os *sans-culottes*²⁴ urbanos não tinham autonomia política nem representação política própria e ora seguiam os partidos burgueses, ora os partidos pequeno-burgueses.

Em 1848, o proletariado urbano aparece como o setor da sociedade que vai propor não só os direitos constitucionais que se apresentam como fundamento das democracias modernas, como a sorte da democracia na Segunda República aparece imediatamente relacionada à sua *práxis* política. Mas se esta classe foi a principal responsável pelo desenvolvimento da luta política em luta revolucionária, o que explica o isolamento político progressivo desta classe que resultou no massacre de junho daquele ano?

Marx apresenta este fenômeno a partir de dois aspectos: *socialmente* e *politicamente*. Socialmente seu isolamento estava relacionado ao *caráter insuficiente do desenvolvimento social do proletariado francês*²⁵. Mesmo em 1848, a industrialização francesa aparecia concentrada em poucas cidades e, mesmo nestas, a classe proletária aparecia social e geograficamente isolada nos bairros operários. Politicamente, a iniciativa revolucionária do proletariado francês, une os setores

liberais que até então estavam lutando entre si contra o proletariado²⁶.

Uma vez minada sua influência política, o proletariado parisiense tenta retomar o caminho jacobino da conspiração e de golpes de Estado, num momento em que já não conta com qualquer tipo de influência sobre a sociedade ou o Estado. Mesmo assim, a insurreição armada de junho de 1848 conteve o Exército francês durante cinco dias de intensas lutas nas ruas, até que as forças proletárias sucumbem afogadas no sangue de milhares de mortos e cerca de três mil prisioneiros feridos.

Nos anos seguintes, a retomada da hegemonia do capital financeiro representou o retorno e aumento do endividamento do Estado, e, ao mesmo tempo, do aumento dos impostos, sobretudo, sobre os camponeses franceses²⁷. O campesinato francês vê então a Segunda República como a traição das promessas que lhe fizeram em 1848. A carestia de suas condições de vida e o relativo isolamento trazido pela autossuficiência da pequena propriedade camponesa (onde ainda residem os resíduos das relações feudais de propriedade) leva os camponeses a buscar suas esperanças *no passado*, conjurando um fantasma: Bonaparte²⁸. O "pathos" social oriundo da precarização de suas condições de vida cria as condições para Luís Bonaparte apresentar-se – assim como Napoleão no passado – no principal porta-voz dos anseios da classe camponesa²⁹ resultando na sua eleição a Presidente da República.

Por outro lado, o vigor massacre de junho de 1848 deixa também marcas na subjetividade coletiva das frações burguesas³⁰. A ameaça de uma nova crise econômica faz a burguesia francesa ver cada movimentação das organizações operárias com desconfiança e até mesmo com temor embora estas organizações já não contem mais com a força de antes. A *práxis* política das frações burguesas sucumbe ao "pathos" que se desenvolve à sombra do medo do fantasma de mais uma crise e do fantasma vermelho. Bonaparte, por seu turno, não tem escrúpulos de, em nome da "segurança

24. Sobre a caracterização social dos sans-culottes e seu papel na Revolução Francesa de 1789, ver em SOBOUL, Albert, 2007, p.7-80. 25. *Idem*, p. 35-49.

26. MARX, K. *Ibidem*., p. 37.

27. MARK, K. 2011, p. 114.

28. MARX, K. *Ibidem*., p. 112.

29. MARX, 2012, p. 56-58.

30. MARX, K. 2011, p. 107-108.

nacional", aproveitar-se deste "*pathos*" para fortalecer sua autoridade política como Presidente da República.

O "*Coupe D'Etat*" não é, pois, o resultado de "gênio" político de Bonaparte, mas de *uma situação sociopolítica particular*, onde a escassez social, o contexto de instabilidade política e as confusões no nível da consciência das classes em disputa, entram em contradição umas com as outras, abrindo espaço para a formação de um "*pathos*" político onde o fantasma napoleônico é evocado tanto pela burguesia, como pelo campesinato francês. Através de um *pathos* social fraturado a abstração fantasmagórica do bonapartismo, encarnada no Segundo império, retorna, não como uma repetição do império napoleônico, mas como uma farsa mal interpretada por seu sobrinho.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO: A DEMOCRACIA E A DESAGREGAÇÃO DO FUNDAMENTO RACIONAL DA VERDADE NO CONTEXTO DE SUA CRISE SOCIAL

A observação das duas experiências analisadas neste artigo, através das lentes do materialismo histórico-dialético, nos evidencia dois aspectos importantes, que, apesar de não esgotarem a discussão, nos oferecem pistas significativas. O primeiro aspecto que se destaca é a *emergência de uma crise social generalizada*.

Deve-se ter em conta que o *conceito de crise na compreensão marxiana* não se resume unicamente à desarticulação das relações de produção e de propriedade, embora tenha nestas o seu ponto de origem. A crise também está relacionada à *precarização dos centros de produção e divulgação do conhecimento*. Neste sentido, chegamos aqui ao *segundo aspecto* digno de nota. A influência de ideias e de representações anacrônicas sobre nossa *práxis* social e política. Na medida em que, no contexto da crise, a percepção coletiva da verdade abre mão de ter, no debate racional, o seu ponto de convergência; o debate político pauta-se por discursos direcionados aos *anseios subjetivos* de nossa consciência coletiva.

A discussão, portanto, desloca-se do questionamento sobre a razão objetiva dos nossos problemas, para o das soluções fáceis e imediatas que tem muito mais em vista o interesse do proponente do que exatamente o bem comum. Tais discursos se tornam popularmente aceitos, não apenas por tocarem em aspectos sensíveis

de nossas necessidades e anseios, mas de, para isso, valerem-se de representações que evocam este *pathos* coletivo. Evidentemente que o caminho desta encruzilhada histórica não volta-se unicamente para o de períodos de autoritarismo, mas também o de transformação revolucionária que pode despertar também novas forças positivas latentes e redirecionar o curso para superação de crises. Não obstante, este caminho da transformação passa também pelo da superação desta ordem de apreensão da verdade, um desafio que não só se apresenta para aqueles que escreveram a história em nosso passado, como para a escolha de nossos caminhos para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓFANES. **As Vespas**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004. **_Um Deus Chamado Dinheiro**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim *In*: **ARISTÓTELES**. Tradução de Vincenzo Coceo; Leonel Vallandro; Gerd Bornheim e Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- Retórica**. Tradução de Edson Bini. 1ª Edição. São Paulo: Editora Edipro, 2011.
- CÂNFORA, Luciano. **O Mundo de Atenas**. Tradução de Frederico Carrote. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Encyclopédie Larousse: Disponível em: https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Napol%c3%a9on_III/134750. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ENGELS, Friedrich. **Marx e a "Nova Gazeta Renana" 1848/1849**. *In*: **MARX/ENGELS**: obras escolhidas, vol. São Paulo: Alfa e Ômega, s/d.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- LUKÁCS, Györg. **História e Consciência de Classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- MARX, KARL. **As Lutas de Classes na França: 1848-1852**. Tradução de Nélío Schneider. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- O XVIII Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélío Schneider. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- O Manifesto Comunista. Tradução, Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PLATÃO. O Banquete. Tradução de José Cavalcante de Souza. *In*: **PLATÃO**. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1972.
- Platão – Diálogos**: Fedro; Cartas; O Primeiro Alcibiades. Tradução de Carlos Alberto Nunes, 2ª Edição. Pará: Editora Universitária – UFPA, 2007.
- PLUTARCO. **Vidas Paralelas**: Alcibiades e Coriolano. Tradução de Maria do Céu Fialho e Nuno Simões Rodrigues. 1ª Edição. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra, 2010.
- SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. Tradução de Rolando Roque da Silva. 9ª Edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.
18. TUCÍDIDES, **História da Guerra do Peloponeso**. Tradução, Mário da Gama Kury, 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.
19. VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Maya. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular e CLACSO, 2007.



O USO DO DEBATE NO ENSINO DE FILOSOFIA

Fernando Farias Ferreira Riça ¹

On the usage of debate to teach Philosophy

Resumo:

Sabemos que, por natureza, a Filosofia é um estudo de problematizações. Desde a sua origem, ela ocupou-se de questionar a verdade e a existência das coisas, conforme põe em xeque diversos saberes convencionalmente aceitos pelo senso comum, como os mitos e as religiões. Por ter esse potencial, acreditamos que o debate é um excelente instrumento metodológico para desenvolver a autonomia argumentativa dos estudantes. Esse potencial pode ser realizado a partir de questões que promovam a problematização sobre a política, a ética, o conhecimento, a ciência, as artes etc. Tal experiência é bastante enriquecedora para os jovens, uma vez que eles se apropriam de temas pertinentes à realidade e ao seu cotidiano, examinam posicionamentos diferentes sobre o mesmo problema, tentam buscar soluções plausíveis e aprendem a defender suas ideias de uma forma discursiva e dialogada. Além do mais, o debate é algo tão intrínseco à democracia e à cidadania que torna o uso dessa metodologia quase uma obrigação, visto que o espaço público se realiza através do confronto de ideias e discursos. Uma aula com debates tem o objetivo de melhorar a capacidade argumentativa, incentivar a atitude de pesquisa, desenvolver a atenção para a fala do outro e promover o hábito de pensar soluções para os problemas.

Palavras-chave: Debate. Pesquisa. Argumentação.

Abstract:

We know that, by nature, Philosophy is a study of problematizations. Since its origins, it has been concerned with questioning the truth and existence of things, as it calls into question various historically accepted types of knowledge accepted by common sense, such as myths and religions. Due to its such potential, we believe that debate is an excellent methodological instrument which enables developing students' argumentative autonomy. This potential can be realized through questions that promote a problematization of politics, ethics, knowledge, science, the arts etc. Such experience is very enriching for young people, as they learn themes that are relevant to their reality and their daily lives, as they also examine different positions regarding the same problem whilst the same individuals look for plausible solutions and learn how to defend their ideas in a discursive, dialogical way. Furthermore, debate is something so intrinsic to democracy and to citizenship that it makes the usage of such methodology almost mandatory since a public space is created through the confrontation of ideas and speeches. A class in which debates are conducted aims to improve the students' argumentative skills, to encourage them to carry out research, to develop students' attention to other people's speech and to promote the habit of thinking about problem-solving solutions.

Keywords: Debate. Research. Argumentation.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e integrante do Fórum de Ensino de Filosofia da UECE.

1. INTRODUÇÃO

No presente artigo iremos relatar o uso do debate como ferramenta de ensino e defenderemos sua relevância para a ampliação e prática da cidadania. Essa forma de interação entre os indivíduos é amplamente utilizada em áreas do conhecimento, como o Direito e a Política, sendo negligenciada em parte na Educação pelas diversas disciplinas. Ao pressupormos que a Educação também é política, buscamos, por meio do debate, despertar nos alunos o desejo de defender de forma organizada e responsável suas ideias no espaço público, seja ele na escola, em casa, nas organizações comunitárias ou em reuniões com representantes políticos.

O despertar do interesse dos estudantes pelo debate é importante porque, desde as eleições de 2014, o Brasil vive em um contexto de acirramento político que teve consequências negativas para a sociedade brasileira, como o descrédito das instituições públicas (dentre elas a crise da representatividade), discussões que resultaram em agressão e morte e o fechamento ao diálogo com pessoas de opiniões diferentes. Essa atitude intolerante é um dos entraves para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. John Locke (1973, p. 27), analisando o problema da intolerância religiosa na Inglaterra, defendeu o debate mediado pelo respeito ao afirmar que *“qualquer pessoa pode empregar quantas exortações e argumentos desejar, a fim de salvar a outrem; mas deve evitar toda força e compulsão, e nada deve ser feito com vistas ao domínio”*. Apontou ainda as consequências negativas da intolerância ao pontuar que

não é a diversidade de opiniões que (o que não pode ser evitado), mas a recusa de tolerância para com os que têm opinião diversa, o que se poderia admitir, que deu origem à maioria das disputas e guerras que se têm manifestado no mundo cristão por causa da religião (LOCKE, 1973, p. 33).

Apesar do contexto e assunto diferentes dos que apontamos, é importante notar que a tolerância cumpre papel fundamental na preservação do respeito ao outro, enquanto a intolerância resulta no acirramento, na cisão e na agressão.

Os resultados da intolerância no nosso contexto nos fizeram questionar se de fato as pessoas sabem sobre aquilo que estão defendendo para tomar medidas tão extremas e, assim, chegamos à conclusão de que

a Educação, como uma das instituições responsáveis pela formação do cidadão na nossa sociedade, não pode negligenciar o problema, pois ela pode apresentar algumas alternativas e soluções.

Não questionamos, aqui, o conhecimento dos atores políticos quanto aos temas debatidos na arena pública, pois alguns deles se utilizam de estratégias específicas para se posicionar no espaço de debate, como a omissão de determinadas características do objeto que podem ser negativas, bem como a ampliação indevida de uma afirmação do adversário, a homonímia sutil, a manipulação semântica etc. Questionamos, dessa forma, o entendimento das pessoas comuns que são bombardeadas com os chavões já prontos pela mídia e pelos grupos políticos, as quais terminam por reproduzir uma visão de realidade que muitas vezes vai contra os valores e as condições de vida dessas pessoas sem que elas percebam. No meio de tanta informação em uma vida cercada por tecnologias de informação, assumir esses discursos prontos se torna mais fácil que realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre qualquer assunto.

Dentre as soluções possíveis para essa problemática está a educação para o diálogo e para o diferente, cujo propósito é possibilitar ao jovem que frequenta o ensino médio o desenvolvimento de habilidades necessárias para o debate e para a vida em sociedade. Em sintonia com essa abordagem pluralista e multicultural, ressaltamos o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta sobre a escola como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva: [lela] *“deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”* (BRASIL, 2018, p. 14), ou seja, a escola configura o espaço de aprendizado da cidadania, da convivência entre os diferentes e do combate aos preconceitos. O debate, portanto, seria um dos momentos na Educação em que os estudantes podem ter contato com essas diferenças e diversidades e podem aprender a desenvolver esse respeito.

2. METODOLOGIA

A atividade debate é descrita por Lídia Rodrigo (2009) como um dos exercícios orais que reforça um pensamento não dogmático. No ensino de Filosofia, ele

o debate merece um papel de destaque na aprendizagem filosófica. Por ser uma atividade mais

estruturada e que exige maior preparação que as outras formas dialógicas, permite um aprofundamento da reflexão e o aprimoramento da capacidade de argumentação, com resultados pedagógicos mais interessantes (RODRIGO, 2009, p. 83).

Portanto, compreendemos que a realização dessa atividade na escola pode impactar de forma relevante no aprendizado dos estudantes ao mediar a oportunidade de aprofundar determinados assuntos e posicionamentos teóricos que em sua maioria não seriam contemplados em outros espaços.

Aplicamos o debate pelo menos duas vezes ao ano a partir de 2017 até hoje, 2023, com todas as turmas de 1º ao 3º anos do ensino médio de duas escolas profissionais de Fortaleza nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Dentre os temas abordados estavam a constituição do conhecimento segundo os filósofos modernos, as teorias políticas modernas (contratualismo), o capitalismo e a alternativa socialista, o consumismo nas sociedades contemporâneas e o direito à terra e à moradia para as populações pobres.

Para a realização dessa atividade foram necessárias quatro aulas. No primeiro encontro apresentamos os conteúdos que depois seriam debatidos. No segundo encontro dividimos as equipes e os temas, orientamos sobre os materiais de pesquisa confiáveis, sugerimos a postura pertinente ao momento do debate e supervisionamos a preparação de questões para as outras equipes. Ainda nesse encontro fizemos o sorteio dos temas. Usamos esse método porque alguns posicionamentos teóricos poderiam ser mais requisitados que outros pelos estudantes. No terceiro encontro disponibilizamos a aula para sanar dúvidas e para que os estudantes pudessem aprofundar as suas pesquisas. No quarto encontro realizamos o debate propriamente dito, o qual foi dividido em três rodadas. Na primeira rodada, cada equipe teve cinco minutos para a apresentação do tema, com a exposição do resultado das pesquisas qualitativas realizadas por eles. Na segunda rodada cada equipe teve um minuto e trinta segundos para realizar as perguntas para a outra, com três minutos garantidos para a resposta. Na terceira e última rodada, os estudantes fizeram as considerações finais, de modo a ressaltar os aspectos importantes dos posicionamentos defendidos e a destacar a importância deles.

Gostaríamos de ressaltar, aqui, que além da valorização do respeito à diferença como uma das atitudes

presentes no debate, essa atividade valoriza também a pesquisa científica, fundamentada, baseada em fontes confiáveis de conhecimento, pois entendemos que as informações utilizadas no debate devem ter embasamento teórico, o que as afasta da opinião ou senso comum como fonte de conhecimento. O respeito a esses valores e condições foi o que serviu de parâmetro para avaliar nossos estudantes.

Dessa forma, contemplamos o que a BNCC apresenta sobre a escola: *"viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática - ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural"* (BRASIL, 2018, p. 466). Entendemos, com isso, que os jovens precisam encontrar soluções para os problemas da realidade social, cultural e natural baseadas nos conhecimentos e procedimentos científicos, principalmente na pesquisa.

Em relação à produção do artigo, utilizamos a pesquisa qualitativa e quantitativa. Na pesquisa qualitativa nos embasamos em artigos, documentos oficiais e livros para fundamentar o debate enquanto ferramenta importante para o aprendizado dos estudantes. No que diz respeito à pesquisa quantitativa, fizemos um questionário com a ferramenta *google forms* e aplicamos com 163 estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino médio da escola onde lecionamos atualmente. O formulário tinha por objetivo uma autoanálise da percepção de aprendizado dos estudantes através da metodologia de debates. No tópico seguinte apresentamos os resultados da pesquisa quantitativa.

3. DISCUSSÃO

3.1. A importância do debate como instrumento de argumentação e educação

Os gêneros textuais se referem a uma gama de textos utilizados socialmente, os quais apresentam uma série de características regulares e que são marcados por sua plasticidade, uma vez que estão em constante transformação mediante o seu uso no seio da sociedade. Eles são *"[...]heterogêneos, sejam eles orais ou escritos, pois podem incluir, por exemplo, manifestações linguísticas na forma de um bilhete, bem como uma declaração política."* (ESTEVES, 2017, p. 73). Já o gênero debate, por sua vez, é costumeiramente

utilizado, realizado e modificado no processo que compreende a comunicação verbal humana, de modo predominante, na modalidade oral. Regularmente materializado na interação verbal entre dois ou mais indivíduos, o propósito do debate tende a recair sobre o objetivo de refutar um posicionamento teórico e, dessa maneira, “*negociar as tomadas de posição perante determinado tema ou sustentar determinada ideia*” (GONÇALVES, 2009, p. 42).

O debate costuma se ramificar em três vertentes distintas, a saber: o *debate de opinião*, por meio do qual expomos opiniões e crenças com o objetivo de influenciar a posição de outros indivíduos; o *debate deliberativo*, no qual buscamos uma tomada de decisão e o *debate para resolução de problemas*, que busca soluções para os dilemas sociais. Nossa intenção em utilizar esse gênero textual como metodologia de ensino se pauta na resolução de problemas, visto que possibilita aos alunos o diálogo sobre os problemas sociais, políticos e naturais que eles vivenciam e a construção de soluções para esses problemas.

Gostaríamos de destacar, de início, que nas diretrizes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS) da BNCC há de forma expressa a importância do debate para o aprendizado e para o exercício da cidadania do estudante. Essa importância se traduz na competência 6: “*Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade*” (BRASIL, 2018, p. 570). Portanto, o debate é reconhecido pelo MEC como uma importante ferramenta de ensino das Ciências Humanas e uma excelente metodologia de aprendizado².

Além da competência 6 da CHS, cabe destacar, também, quatro das dez competências que a BNCC julga importantes para o desenvolvimento pessoal dos jovens na Educação Básica. Citamos:

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2 Exercitar

a curiosidade intelectual e saber recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 7 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. 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9).

Naturalmente, o debate contempla as competências 7 e 9, pois sua prática ocorre por meio da argumentação para a defesa de uma ideia em confronto com outra. Dentro desse confronto, é importante que o professor ressalte a importância do respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e à sociedade, como aponta a competência 7, uma vez que são temas de grande importância para a manutenção de uma sociedade justa e igualitária.

Como consequência do uso do debate, os estudantes podem alcançar, além da competência 7, a competência 9, pois, no processo de construção do discurso a ser defendido, eles cooperam entre si com os conhecimentos obtidos na pesquisa prévia. No confronto de ideias, os alunos passam a se questionar sobre qual o melhor posicionamento ou a melhor atitude a se tomar frente a um problema. Além disso, se colocam em situação em que as divergências podem aflorar e nas quais, muitas vezes, o respeito é colocado de lado. Entretanto, com o uso constante do debate, notou-se que os alunos passaram a aprender e a desenvolver o respeito por aquilo que é diferente.

Já as competências 1 e 2, por sua vez, são contempladas nas pesquisas realizadas pelos estudantes para a apresentação e confrontação dos assuntos abordados

2. Dessa forma, concordamos com o que diz Celestino e Leal (2018, p. 10): “O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista lingüístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade)”.

no debate. Como afirmamos no tópico "Metodologia", é importante que os jovens busquem soluções para os problemas baseados na pesquisa científica, uma vez que na nossa sociedade qualquer forma de conhecimento passa pelo crivo da ciência, isto é, esses conhecimentos são testados, reproduzidos, analisados e expostos a partir do comprometimento com o rigor teórico e metodológico, uma vez que pretendem se configurar como conhecimento válido, entendido por nós como o conhecimento que foi colocado à prova e resistiu por determinado tempo à refutação.

Consideramos que todos têm conhecimento e que toda forma de conhecimento é importante. No entanto, levamos em consideração, de igual modo, que existem graus de conhecimento que podem ser constatados na realidade e que são considerados válidos porque utilizam procedimentos de verificação. No debate, vale mencionar, ressaltamos a importância da utilização desses conhecimentos como forma de combater as opiniões e as falsas informações.

Essa diferença entre o verdadeiro e o falso é buscada desde a antiguidade com o objetivo de alcançar o conhecimento verdadeiro, ao contrário da opinião. Sócrates e Platão, por exemplo, defendiam a existência de uma verdade absoluta contra a tese do sofista Protágoras. Esse último defendia que nada é verdadeiro em si mesmo, mas torna-se verdade a partir do que o homem define como tal. Na modernidade, Descartes e Locke, apesar de discordarem acerca da origem do conhecimento, concordam que a evidência é o critério da verdade, onde a ideia para ser verdadeira deve corresponder ao objeto. Descartes (1973, p. 45), no livro *Discurso do Método*, afirma que um dos princípios para alcançar o conhecimento é *"jamaiz acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal"*. Já Locke (1973, p. 299) afirma que a verdade ocorre quando *"nossas ideias serão tais que serão capazes de ter uma existência na natureza"*.

Na contemporaneidade, Marx, ao suspeitar da confiança na razão que a maioria dos modernos expressava, propôs que o conhecimento é ilusório, uma vez que é resultado da ideologia da classe dominante. Sobre

a influência das ideias na realidade, ele afirma que *"as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante"* (MARX, 2017, p. 47). As ideias que representam a visão de mundo da classe dominante, portanto, constituem uma forma particular de definir a realidade. Dessa forma, o que é considerado verdadeiro passa a depender dos interesses de domínio da classe dominante sobre a dominada.

Portanto, combater as opiniões e informações falsas que se apresentam como conhecimento é de extrema importância na atualidade, uma vez que ainda podemos perceber que muitas informações são consideradas verdadeiras mesmo não correspondendo ao real. A partir da concepção marxiana de ideologia, podemos perceber que a classe dominante continua atuando na produção de desinformações como se fossem verdadeiras, conforme nos últimos anos esteve em evidência a posição conhecida por pós-verdade³. Nessa postura não se considera a existência de uma verdade comprovada, uma verdade que pode ser constatada e verificada na realidade ou ainda uma verdade intersubjetiva. Na pós-verdade, o que ocorre é que um indivíduo pode se valer de uma manchete descontextualizada, um trecho de um vídeo ou de uma citação que desconsidere ou contradiga o todo da obra ou simplesmente pode fabricar uma desinformação e transmiti-la à sua rede de relacionamentos como uma verdade.

Vivenciamos o risco da circulação dessa pós-verdade durante a pandemia da Covid-19, período em que indivíduos questionavam os efeitos de imunizantes, da efetividade das medidas de isolamento social e no qual setores da sociedade e alguns líderes políticos apresentavam alternativas de tratamento da Covid-19 que não eram reconhecidas pelos principais órgãos de saúde do mundo, sobretudo pela Organização Mundial de Saúde (OMS). A defesa dessas medidas tinha o claro interesse de defender os interesses econômicos de grupos e indivíduos que investiram nesse tipo de tratamento. Ressaltamos, portanto, a importância da pesquisa para acessar informações e conhecimentos

3. Segundo J. E. de Vasconcelos, R. A. Oliveira e A. G. Brasil Maia (2022, p. 121), *"a questão principal que gira em torno da 'pós-verdade' é a confusão, o rompimento entre as fronteiras do discurso racional e o passional, o que desemboca em falsificações (fakes), erros grosseiros que se proliferam e assumem relevância decisiva no debate público"*.

bem fundamentados como forma de confrontar as ideologias e desinformações apresentadas no debate.

3.2 Análise de percepção de aprendizagem no debate pelos estudantes

Como relatamos na “Metodologia”, realizamos uma pesquisa quantitativa que consistia em questionamentos sobre a aprendizagem por meio do debate. Dentre as perguntas presentes no formulário, selecionamos quatro que explicitam a importância do debate e a avaliação dos estudantes sobre esse método de ensino-aprendizagem. Abaixo temos os resultados da pergunta “*Você considera que o debate foi importante para o aprendizado do conteúdo de Filosofia?*”. Logo, como resultado, 89,6% dos estudantes assinalaram a prática do debate como relevante e muito relevante, o que demonstra a importância dessa metodologia para o aprendizado de conteúdos da disciplina de Filosofia.

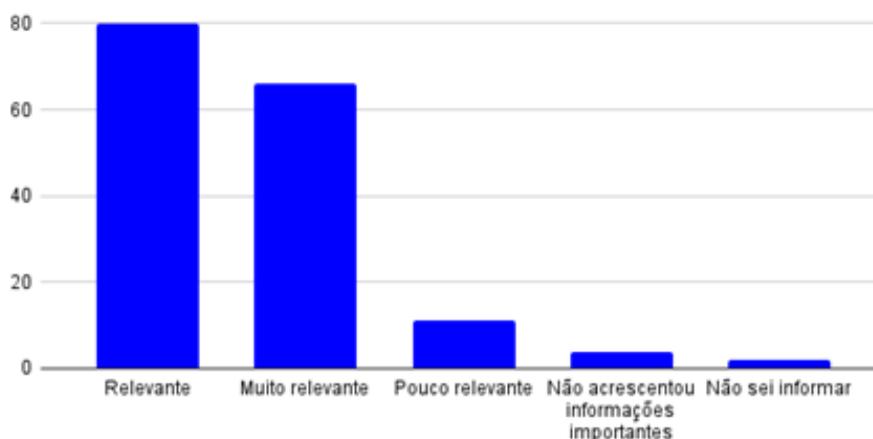
Na segunda pergunta (“*Você considera que o debate contribuiu na sua atitude de escuta de ideias diferentes das suas?*”) obtivemos um total de 69,3% de respostas positivas. Isso reforça a ideia de que por meio do debate podemos discordar do outro, mas com respeito, o que garante uma boa convivência entre os diferentes e a diversidade – atitude considerada de extrema importância para o desenvolvimento da cidadania.

Na terceira pergunta (“*Você considera que o debate lhe ajudou na compreensão de que é preciso pesquisar para fundamentar melhor suas ideias?*”) chegamos ao total de 85,3%, o que atesta a nossa tese de que é preciso realizar uma pesquisa séria para defender ideias na prática do debate. Essa é a mesma percepção dos estudantes que, durante as aulas em que aplicamos essa metodologia, relatavam que podiam ter pesquisado melhor para responder de forma adequada a um questionamento ou para aprofundar alguma tese defendida pela equipe debatedora.

Por último, questionamos quais das habilidades mobilizadas na competência 6 os alunos consideravam ter atingido por meio do debate, com a possibilidade de os discentes marcarem mais de uma habilidade. Na medida em que a maioria marcou as habilidades *Consciência Crítica e Responsabilidade*, entendemos que essas respostas demonstram o reconhecimento do debate, pelos estudantes, como algo que pode fazer com que tenhamos criticidade em relação às propostas de resolução de um mesmo problema, o que proporciona uma reflexão sobre essas propostas e possibilita que escolhamos uma proposta de forma consciente, bem como suscita, em nós, uma atitude responsável de propor soluções plausíveis do ponto de vista social, histórico e natural.

Gráfico 1

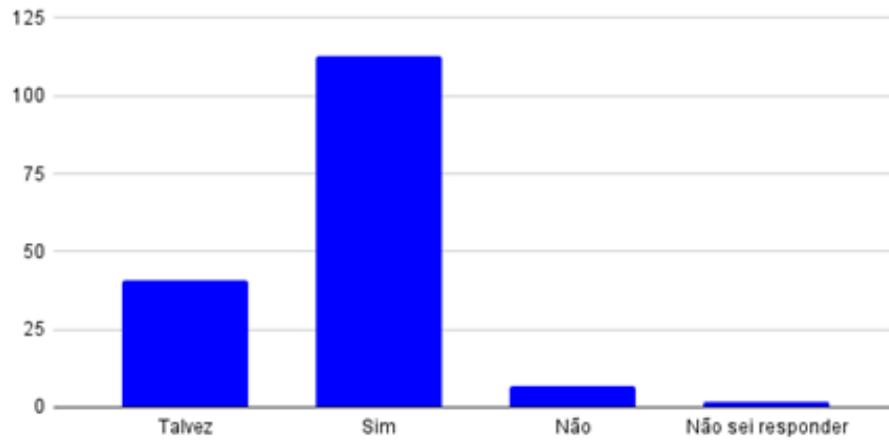
Você considera que o debate foi importante para o aprendizado do conteúdo de Filosofia?



Fonte: autor

Gráfico 2

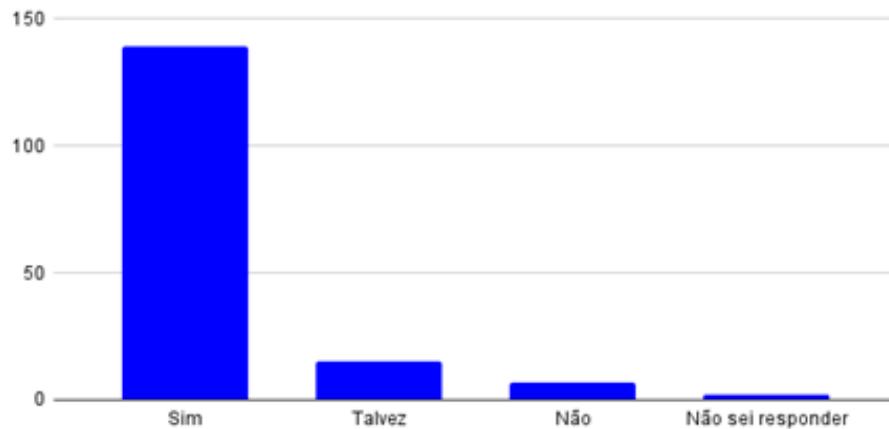
Você considera que o debate contribuiu na sua atitude de escuta de ideias diferentes das suas?



Fonte: autor

Gráfico 3

Você considera que o debate lhe ajudou na compreensão de que é preciso pesquisar para fundamentar melhor suas ideias?



Fonte: autor

5. CONCLUSÃO

Ao tomarmos como embasamento o que foi exposto nesse artigo, esperamos incentivar mais professores a adotar essa metodologia de ensino tão importante para o aprendizado dos nossos estudantes. Como apontamos, o debate é uma excelente ferramenta para a exposição pública de ideias e para a pesquisa. Além desses aspectos, o debate fomenta uma atitude crítica e autônoma nos estudantes, uma vez que eles passam a confrontar as informações de forma comprometida e responsável, avaliando a qualidade das fontes que as fundamentam. Os alunos passam, também, a formular suas próprias ideias e visão de mundo com o objetivo de resolver os problemas da realidade em que estão inseridos.

Outro fator importante da utilização do debate no ensino é o respeito às diferenças. Num país tão diverso como o nosso, é de suma importância desenvolver a percepção dos alunos de que é fundamental o respeito ao diferente e de que é necessária a existência do diferente para o desenvolvimento da nossa identidade. Não temos como compreender isso sem desenvolver o respeito no nosso comportamento, o que é viabilizado, já no âmbito escolar, pelo debate em sala de aula.

Por fim, o debate também é um excelente instrumento de desenvolvimento da cidadania, pois além de todas as características expostas acima, possibilita refletir sobre as leis que interferem nas nossas vidas, sobre a atuação dos atores políticos e sobre os rumos da Democracia. O debate é, portanto, um caminho para buscarmos a melhoria da nossa realidade por meio do diálogo com os outros cidadãos no contexto de um convívio harmônico em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CELESTINO, Rafaela; LEAL, Telma. **O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas**. Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. Disponível em < <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/PE-O-debate-como-objeto-de-ensino-interdisciplinaridade-e-desenvolvimento-de-habilidades-argumentativas-CELESTINO-Rafaela-Soares-LEAL-Telma-Ferraz.pdf>>. Acesso em: 24/09/2023.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1973.

ESTEVES, L. B. **Funções discursivas dos processos referenciais de encapsulamento em artigos de opinião**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1973.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano C. Martorano. São Paulo: Ed. Boitempo, 1ª ed., 2007.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2009.

VASCONCELOS, José Eltondion de; OLIVEIRA, Renato Almeida de; MAIA, Antônio Glaudenir Brasil. *Pós verdade e o ensino de filosofia*. In: MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa; OLIVEIRA, Renato Almeida de (Orgs.) **Reflexões para um debate sobre ensino de Filosofia e formação de professores** [livro eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.



OCHE! O THAUMA CEARENSE: A OLIMPÍADA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS COMO DESPERTAR PARA UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE O CEARÁ E BRASIL

Erison de Sousa Silva ¹

***iOche! El thauma cearense:** la olimpiada de ciencias humanas y sociales aplicadas como despertar para una mirada filosófica sobre Ceará y Brasil.*

Resumo:

A OCHE é uma olimpíada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas organizada pelo IFCE (Instituto Federal de Educação do Estado do Ceará) desenvolvida com o objetivo de incentivar a pesquisa educacional e cultural. Com o foco no Ensino Básico, ela prioriza o desenvolvimento de conhecimentos em temáticas regionais. O presente trabalho objetiva compreender o modo como a OCHE contribui para um thauma nos alunos do ensino básico. À vista disso, os questionamentos norteadores deste trabalho são: de que maneira a OCHE contribui com o despertar dos estudantes do ensino básico para problemas e reflexões de temáticas cearenses e brasileiras? Em que sentido a OCHE auxilia na divulgação de reflexões dos clássicos da filosofia ocidental e da tradição filosófica brasileira e cearense para a reflexão regional? Responder tais questionamentos pede uma análise de como a Filosofia Brasileira é entendida nas escolas; também é necessário compreender o que é o thauma e analisar criticamente algumas questões propostas pela OCHE. Entende-se que o presente trabalho tenha importância pelo fato de problematizar assuntos que não estão dentro do escopo tradicional do ensino de filosofia.

Palavras-chave: OCHE. Filosofia. Ensino Básico

Abstract:

La OCHE es una olimpiada de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas organizada por el IFCE (Instituto Federal de Educación del Estado de Ceará), desarrollada con el objetivo de fomentar la investigación educativa y cultural. Con un enfoque en la Educación Básica, prioriza el desarrollo de conocimientos en temáticas regionales. El presente trabajo tiene como objetivo comprender cómo la OCHE contribuye a un thauma en los estudiantes de educación básica. En este sentido, las preguntas orientadoras de este trabajo son: ¿De qué manera la OCHE contribuye al despertar de los estudiantes de educación básica hacia los problemas y reflexiones de temáticas cearenses y brasileñas? ¿En qué sentido la OCHE ayuda en la difusión de reflexiones de los clásicos de la filosofía occidental y la tradición filosófica brasileña y cearense para la reflexión regional? Responder a estas preguntas requiere un análisis de cómo se entiende la Filosofía Brasileña en las escuelas; también es necesario comprender qué es el thauma y analizar críticamente algunas cuestiones propuestas por la OCHE. Se entiende que el presente trabajo tiene importancia debido a que problematiza temas que no están dentro del alcance tradicional de la enseñanza de la filosofía.

Keywords: Pathos – Conscience – Democracy

1. Graduado em Filosofia pela UECE e mestre em Filosofia pela UFC. Professor efetivo de Filosofia da rede estadual de ensino do Ceará e pesquisador do Grupo de Estudos em Filosofia Medieval (GEFIM-UFC).

1. INTRODUÇÃO

A OCHE tem proposto uma série de reflexões filosóficas em conjunto com a realidade cearense ao priorizar e tematizar as problemáticas regionais. Sabemos que isso é algo importante para o aluno, refletir sobre a sua própria realidade é um incentivo para a difusão de filosofia. Seguindo a esteira da LDB, é impossível desvincular o ensino de filosofia com os objetivos do documento, visto que o artigo 35, inciso III da LDB, coloca como um dos objetivos do Ensino Básico: "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Indo além desta perspectiva, o ensino de filosofia também pode se apresentar como um projeto de descolonização ou de colonização, caso se sigam os grandes projetos de poder imposto dentro da estrutura social.

Entendemos, dentro de uma análise da estrutura capitalista, que a reprodução da ideologia se concentra em uma alienação em processos da sociedade, onde pouco é visado o entendimento crítico de sua realidade. A filosofia, enquanto disciplina organizada, tem sua importância dentro da sua forma, já enquanto saber colonizado, por propor pensar a totalidade, assim como as causas do ser, ainda tem um desafio maior para o professor. Um desafio que os livros didáticos pouco propõem, que é pensar uma realidade regional. É neste sentido, que a partir da metodologia de análise das provas podemos perceber que a OCHE se apresenta como um bom meio de criar essa identidade direta entre a regionalidade e os problemas filosóficos, ou seja, como meio de refletir sobre a sociedade brasileira e cearense.

2. FILOSOFIA BRASILEIRA APAGADA NAS ESCOLAS

A filosofia parece seguir os caminhos da economia global, nos quais há um norte global dominante de um lado e um sul dominado de outro, onde não somos fazedores, criadores e aparecemos como passivos em relação ao norte. Acabamos, neste sentido, repetindo as coisas desse "norte" filosófico, sem adequação ou o mínimo de envolvimento ou contribuição efetiva. O Brasil não coloca a sua cara na hora do fazer filosófico, reproduzindo aqui o que se fala lá fora, na Europa ou nos Estados Unidos (SOUZA, 2021, pp. 8-9). Os produtores de filosofia, dentro das universidades,

continuam alimentando essa dependência, de modo que influencia diretamente o modo de fazer filosofia na escola.

Podemos associar essa barreira criativa ao nosso "trauma colonial", um passado que se reatualiza constantemente no presente, de modo que faz o pensamento carente e refém da aceitação do Outro. É importante ter em mente que a crítica, aqui presente, à submissão ao "Norte" da filosofia não é uma ideia que pauta o pensamento filosófico fora de sua história. Não se trata de renegar a história da filosofia ocidental clássica, mas de utilizá-la apenas como ferramenta e não como guia absoluto de todas as decisões e conteúdos da filosofia na educação básica. As limitações apresentadas não sufocam apenas a academia, mas se distanciam da realidade do estudante.

Esse comportamento apontado acima é uma constante dentro do pensamento filosófico brasileiro e do modo como ele é transmitido ao ensino básico. Isso está incorporado dentro do currículo, que está longe de ser imparcial diante das relações históricas com o mundo, pois ele é uma expressão das relações de poder, definindo o que pode ser entendido e sufocando um conjunto de outras possibilidades. Assim, de modo geral o que se tem elencado como currículo é "*a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/ situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (...) sempre parciais e localizados historicamente*" (LOPES; MACEDO, 2011, p.19). O currículo não tem nada de parcial e pressupõe um objetivo, mas qual é esse objetivo na realidade brasileira? O Artigo 35 da LDB nos responde essa questão, principalmente nos dois incisos mais citados dentro da estruturação do Novo Ensino Médio, a saber:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (...)

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, art.35, Incisos II e IV)

Como todo currículo tem uma perspectiva parcial e alocada historicamente, entender a cidadania está dentro dos parâmetros da cidadania global, logo, hegemonicamente dentro do "Norte" que é apresentado

a todos nós como correto, superior e mais desenvolvido. Sabemos que não estamos falando de padrões africanizados ou dentro da concepção da América Latina. Para que isso seja entendido dentro de um contexto prático, vamos analisar como essa estrutura aparece dentro dos livros didáticos. Os exemplos utilizados são os que há de mais atual quando se trata de livro didático, os que foram oferecidos no Novo Ensino Médio para a deliberação e escolha dos professores.

No livro da Moderna: "Poder e Política", no capítulo que se refere exclusivamente de filosofia política, ao tratar da cidadania, ele discorre, através do pensamento político de Aristóteles, utilizando uma citação da *Política* que se aplica apenas ao pensamento grego. Dentro do campo da filosofia política não há uma única citação a um filósofo que não seja europeu ou norte americano, ademais, quando trata dos problemas atuais, o faz de dois modos: 1. se valendo de dados positivistas para exemplificar a crise de representatividade; 2. se utilizando de Agamben para pensar a crise política e efeitos da pandemia. Veja bem, não estamos afirmando que os dados não são importantes ou que o pensamento de Agamben sobre a crise política e pandemia não é relevante, mas parece que ao tratar minimamente da realidade nacional ou se perde o aspecto crítico, se apoiando em puros dados; ou se utiliza de um filósofo europeu para tratar desses aspectos críticos (Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas, Poder e Política, 2020, pp.10-25).

Para citar outro exemplo sobre outro assunto, mas da mesma coleção, podemos ver dois capítulos: um sobre Globalização e sociedade no século XXI e outro sobre Sujeitos em Transformação. O primeiro capítulo, quando trata de cidadania ele se utiliza unicamente dos conceitos de Thomas H Marshall em relação ao que significa ser cidadão, e, novamente, quando trata de problematizar a realidade brasileira, se utiliza de dados puros sem uma problematização que se revele filosófica². Já o segundo capítulo trata sobre a crise da subjetividade nos séculos XIX e XX, apresentando autores como Marx, Nietzsche, Freud, Husserl, Sartre e Simone de Beauvoir, Foucault, Deleuze, Derrida, Baudrillard e para ter uma exceção à Europa, Achille Mbembe, falando da necropolítica. Mas, novamente,

não traz uma problematização sobre a realidade do estudante, que é algo naturalmente feito pelo professor. (Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas, Globalização, Emancipação e Cidadania, 2020, pp. 130-151).

3. ANÁLISE DA BNCC SOBRE FILOSOFIA E REGIONALIDADE.

Então vamos analisar o currículo base para ciências humanas, e vejamos o modo como a filosofia é posicionada dentro deste currículo. Nas competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas há um apontamento para a análise da realidade regional e local, ainda na competência 1. Vamos analisá-la:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BNCC)

Podemos entender que, de fato, há uma preocupação da BNCC nessas análises de processos no âmbito local e regional, e de pensar a pluralidade de procedimentos epistemológicos, o que é importante. No entanto, quando se trata de falar de argumentações filosóficas, elas só se encontram na habilidade EM13CHS101: "Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais". Que já tem uma importância muito grande, mas que diante do desenvolvimento dos livros didáticos do Novo Ensino Médio, se dilui em uma falsa diversidade e que, na realidade, não aponta para nenhum conhecimento regional ou mesmo nacional. Por isso, é importante pensar a possibilidade de uma filosofia a partir do Brasil, do Ceará e da periferia, mas para que isso chegue aos nossos alunos são necessárias algumas atitudes, como pensar uma filosofia brasileira.

2.A referida parte do livro didático se encontra em: Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas, Globalização, Emancipação e Cidadania, 2020, p.114. Para ser honesto, o referido capítulo fala sobre os movimentos sociais indígenas, LGBTQIAP+, as mulheres etc, mas acaba sendo um tema que não é muito abordado na filosofia, mas na sociologia.

Para pensar uma filosofia brasileira, há uma necessidade de desvestir-se colonial para que se possa apontar novos caminhos. Logo, quando se trata de uma análise da realidade brasileira, nada mais justo que os caminhos apontados não sejam elaborados por autores que viveram a 2000 anos atrás, mas pensadores que consideram a nossa realidade. Quebrar com o mito da universalidade do pensamento, pautado apenas no critério da branquitude europeia, é necessário. Parafraseando Neusa Santos Souza, em "Tornar-se negro", o narcisismo da branquitude europeia articula estruturas e transações psicodinâmicas, em que a força estruturante do psiquismo faz com que os outros sujeitos se identifiquem e assimilem o pensamento branco como seu (SOUZA, 2021, p.63). Dentro de uma reflexão sobre a filosofia, podemos dizer que o narcisismo monocultural da Europa se impõe dentro do modo de pensar filosofia na escola, faz com que nos identifiquemos com os problemas, pensamentos e ideias desses filósofos que pouco tem a ver com a nossa realidade. Chegando mesmo a questionar se há uma filosofia possível no Brasil ou na periferia do Ceará.

Podemos perceber que pensar a realidade nacional dentro de uma perspectiva filosófica é um desafio, fazer isso em sala de aula só é possível com um esforço hercúleo do professor, visto que estamos dentro de uma estrutura (NEM) que visa o contrário da criticidade radical dos problemas, mas apenas pensa em contornar com soluções fáceis em jargões neoliberais. É neste sentido que podemos ver na OCHE um aliado para o pensamento da realidade do estudante. Imaginando que em sala de aula são apenas 50 minutos de aula por turma, e isso é pouco para a demanda que se pede para o professor de filosofia, a OCHE surge como uma atividade extrassala que nos permite pensar a realidade brasileira e cearense, dentro de suas questões, instigando o debate e o desenvolvimento do pensamento crítico. Acreditamos que a intenção dos elaboradores da prova é a de causar esse *thauma*, que talvez seja despertado, pela primeira vez, em nossos alunos, o pensamento de: "é possível pensar o Ceará filosoficamente?"; "Existe uma filosofia que foi desenvolvida no Ceará e no Brasil?". A OCHE vem fazendo isso de dois modos: 1. nos anos de 2020 e 2021 pensando a filosofia clássica dentro de problemas referentes ao Ceará e ao Brasil; 2. em 2022, pensando a filosofia brasileira e cearense e suas possíveis reflexões para a atualidade.

4. OCHE! O THAUMA CEARENSE

Na tradição filosófica clássica, o *Thauma* pode ser traduzido como espanto e admiração, aparece inicialmente nos textos do *Teeteto* de Platão (*Teet*, 155c-d.) e na *Metafísica* de Aristóteles (*Met A*, 982b15-20 e 983a10-20), e será neste que vamos nos debruçar para analisar o *thauma* causado pela OCHE. Aristóteles afirma que o início do filosofar nos seres humanos se dá pela admiração (*thaumazein*) e isso ocorre em todas as épocas, pois a perplexidade e a dificuldade fazem com que os problemas sejam considerados e progredam pouco a pouco, para ser possível enfrentar problemas de maiores complexidades. O aumento de conhecimento, através da pesquisa, leva a uma elevação maior de problematização e a um estado oposto do que ocorre no início da pesquisa, conquistando maior grau de aprendizado. Mas isso só é possível pelo fato do "admirar" possibilitar o reconhecimento do não saber. "Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe" (*Met A*, 982b16, p.11).

O *thauma* é uma saída do lugar comum, de onde o comodismo é retirado e entra uma atitude de pesquisador. Seguindo a perspectiva do Estagirita, a pesquisa e o pensar filosófico são resultados da admiração, podemos dizer que é o motor inicial da atitude do conhecimento. Diante dessa perspectiva, quando nos deparamos com problemas da nossa realidade que não tínhamos notado, nos tornamos mais cuidadosos ao tratar sobre eles e buscaremos responder as possíveis questões surgidas do deslindar dos problemas. À esteira destes apontamentos, quando a OCHE apresenta questões sobre a realidade cearense, ela desperta uma centelha do pesquisador nos estudantes, que antes via tal realidade com certa normalidade cômoda, mas ao ser problematizada cria-se o *thauma*. Um *thauma* que aponta não para problemas da Europa ou dos Estados Unidos, mas que está direcionado para o Brasil e o Ceará, que muitas vezes não são considerados objetos de espanto e admiração.

Eis uma das grandes vitórias da OCHE, quando se trata de filosofia, entender que a realidade cearense também é um foco de admiração, que permite esse desenvolvimento e o debruçar filosófico e científico. Fazer o estudante entender a sua ignorância sobre o que ele considerava banal, ao relacionar, por exemplo, uma

greve da Polícia Militar com o filósofo Thomas Hobbes. Dois conteúdos que o aluno certamente já ouviu falar, mas que talvez nunca tivesse construído uma relação sólida entre eles. É neste sentido, que podemos falar que a OCHE é foco de *thauma*, quando seus conteúdos geram uma admiração para a possibilidade do novo, percebendo nas banalidades, possibilidade de se fazer o filosofar no reconhecimento de uma ignorância do que já sabe.

É importante entender como a OCHE faz isso, para isso, utilizaremos os exemplos da própria prova. O exemplo 1, traz a questão 12, que está na 2ª fase da prova de 2021; o exemplo 2, tem a questão 14, que também está na 2ª fase da prova de 2021; já o exemplo 3 contém a questão 24, que está na 3ª fase da OCHE de 2022. O primeiro e o segundo exemplo trazem a reflexão filosófica da tradição para a realidade cearense; já o terceiro exemplo se trata do pensamento de um filósofo que nasceu no Ceará.

Exemplo 1

Na questão 12 da prova de 2021 há uma reflexão sobre um momento da peça que se tornou famosa no cenário do teatro de rua cearense: "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", em que um dos personagens fala: "Protesto, meritíssimo! Protesto! Nós não podemos confundir a reação do oprimido com a violência do opressor.". É uma questão que nos traz uma reflexão sobre a violência através dos pensamentos de Hannah Arendt, Franz Fannon, Sartre e Engels, o que faz com que o estudante necessite pesquisar sobre esses temas, aliado com o conhecimento cultural que ele traz sobre o tema da violência. Considerando que muitas escolas que participam da OCHE são públicas, a violência está geograficamente ao redor dos estudantes, o que faz com que haja o link entre a realidade do indivíduo e a tradição filosófica passada em sala de aula (pois normalmente se fala em sala de aula sobre Hannah Arendt, Sartre, Fannon e Engels).

É perceptível, diante da realidade da periferia do Ceará, que a violência policial se torna uma constante, principalmente contra jovens pretos. Essa é uma realidade inegável, mas que se torna banal, diante da visão de um estudante da periferia, que por muitas vezes normaliza essas relações violentas. Por isso é importante trazer a reflexão dessas questões para o âmbito da filosofia, para que se questione, se entenda que isso não deveria ser normalizado, e, neste sentido,

essa questão traz um *thauma*. Ao trata de um problema visto todos os dias de um modo diferente, abre-se espaço para questionar sobre o conhecimento dele ser simplesmente fechado ou permitir uma possibilidade de mudança ou uma análise fora do pensamento banal formado na mente de quem já banalizou o desumano.

Exemplo 2

Na mesma prova, na questão 14, pode, também, ser visto uma relação possível entre Hobbes e a greve da Polícia Militar que ocorreu em 2020, ou seja, um exemplo que trata unicamente de um filósofo clássico, mas que traz uma realidade que ocorreu no Ceará. Hobbes, que é um filósofo presente em todos os livros didáticos da PNLD e que normalmente está em todos os planejamentos de aula, não é importante apenas para pensar a sua época, mas também para entendermos questões conjunturais da sociedade cearense. Essa é uma admiração que acontece diante de dois objetos já conhecidos, que se interligam diante de uma análise não imediata, mas passível de intuição. O que garante que um estudante não comece a refletir sobre Hobbes em outras instâncias de sua vida? Principalmente quando se trata da relação do Estado e da sua realidade na periferia. Citando a opção B desta questão, isso "nos mostra a importância da Filosofia, o quanto ela é viva e nos permite fazer uma leitura racional do comportamento humano e do homem enquanto um ser político". É aqui que o caráter do *thauma* se evidencia na OCHE: é um start para perceber uma Filosofia viva que pensa a realidade viva e suas contradições políticas e comportamentais.

Exemplo 3

Já na questão 24 da 3ª fase de 2022, podemos ver uma leitura sobre o filósofo cearense Raimundo de Farias Brito feita por Francisco José da Silva (UFCA), onde são utilizados conceitos do filósofo. Essa questão é importante por trazer à tona o pensamento de um filósofo cearense tão ilustre, mas que tem seu nome mais conhecido pela escola homônima. Pesquisar, entender e refletir sobre o que é escrito em nossa terra é fundamental para entendê-la para além das amarras europeias, pensar a crítica, o cientificismo e a redução empirista, é pensar o modo como o positivismo estava entranhado no pensamento brasileiro, é também entender a nossa história do pensamento. Mais do que isso, nos faz ver que temos uma história da filosofia para chamar de nossa, que nos faz ter identidade com uma

disciplina que muitas vezes se encontra a quilômetros de distância da nossa realidade.

5. CONCLUSÃO

A OCHE possibilita, aos estudantes do ensino básico, uma reflexão sobre a realidade cearense, ao mesmo tempo que mostra a existência da filosofia em terras brasileiras, e que muitas vezes, diante das demandas do NEM, não há a possibilidade de ser amplamente discutida em sala. Ela se torna uma possibilidade de combate ao narcisismo às avessas dentro da nossa sala de aula, uma possibilidade de pensar o Universal concreto dentro da realidade brasileira. Acreditamos na possibilidade de o aluno pensar a realidade a partir daqui, de sua vivência, se utilizando de conceitos filosóficos europeus ou brasileiros, o importante é ele pensar a sua própria realidade.

A filosofia existe devido a capacidade humana de questionar e querer explicar a si mesmo, seu mundo e a própria existência. Enquanto tais questões chamarem a atenção humana, causando espanto e despertando sua curiosidade, a filosofia existirá. Nosso problema é que não pensamos a nós mesmos, brasileiros, mas o europeu que é o nosso outro, não pensamos nosso mundo, mas o mundo do outro lado do Atlântico que não é o nosso. Até a existência é pensada pela perspectiva e nos termos do outro, do europeu e do norte-americano. Precisamos (e podemos) pensar daqui, do nosso contexto. (AQUINO, 2020, p.75)

Há vários mecanismos para fazermos o nosso aluno encarar a sua realidade de modo filosófico, mas um que ajuda nessa interpretação é a OCHE, que mais do que uma olimpíada é uma ferramenta na qual fomenta a pesquisa em filosofia e a reflexão sobre a realidade concreta. É importante que sempre haja questões e desafios que tragam essa possibilidade para os nossos estudantes, para além da reflexão sobre um determinado contexto histórico, o faça de modo filosófico. A OCHE é um *thauma* que inicia essa possibilidade de pensamento, uma forma de divulgação que mostra que sim, é possível filosofar no Brasil, é possível filosofar no ensino básico e na periferia, sobre a periferia.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, John Karley de Sousa. Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira. In: **Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas**, v. 4, n. 8., jan./jun., 2020.
- ARISTÓTELES. **Metafísica: volume II**. Trad. Giovanni Reale; tradução de Marcelo Perine. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- Atila Monteiro (Orgs.) ... [et al.]. **Ensaio de filosofia brasileira**. 1 Ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas, Poder e Política**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- Moderna Plus: ciências humanas e sociais aplicadas, Globalização, Emancipação e Cidadania**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- Platão. **Diálogos: Teeteto - Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973.



PROFESSOR DE QUÊ?? O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DE PROJETOS CULTURAIS E SOCIAIS

Paulo Willame Araújo de Lima ¹
Erika Raianny Negreiros Rocha ²

Teacher of what?? Teaching philosophy through cultural and social projects

Resumo:

Aqui, a Filosofia, enquanto conhecimento milenar, não é meta. Ela é meio, é ponte, é caminho possível. Para quê? Para onde? Para uma compreensão de mundo diferenciada. Para uma transformação social... Ela - a "Filosofia" - sequer é uma só, mas sim uma possibilidade dentre muitas, conectáveis ou não. As filosofias não têm apenas um berço, quem dirá um só playground, uma só vertente ou mesmo uma só via de atuação profissional. Uma filosofia é uma chave para leitura, interpretação e transformação do mundo. É neste sentido que se objetiva aqui apresentar alguns dos inúmeros espaços formativos que partiram da filosofia contemporânea e decolonial para tomá-las como veredas rumo a outros mundos possíveis discutindo através da arte e da cultura, dentre outros temas: raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência e diversidades em geral. Nesta apresentação será exposta algumas das muitas ações formativas realizadas através da parceria entre os coletivos Kintal de Afetos e Transpassando, focando principalmente naquelas que contribuíram para formação de estagiários(as) durante o Estágio III da Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, através do Programa de Extensão Transpassando UECE. Ao final deste texto espera-se deixar nítido a impossibilidade de separar o conhecimento filosófico, com pureza e precisão, do mundo prático e político que está constantemente em disputa. O movimento, observa-se, portanto, é o de unir, misturar, interseccionar a discussão filosófica com as demandas cotidianas, ampliar o alcance da leitura de mundo e o interesse em transformar a realidade coletiva.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Arte-Educação. Acessibilidade. Diversidade. Transformação Social.

Abstract:

Here, the Philosophy, as ancient knowledge, is not a goal. It is a means, it is a bridge, it is a possible path. For what? Where? For a different understanding of the world. For a social transformation... It - "Philosophy" - is not even one, but rather one possibility among many, connectable or not. Philosophies do not have just one cradle, let alone a single playground, a single aspect or even a only way of professional action. A philosophy is a key to reading, interpreting and transforming the world. It is in this sense that the objective here is to present some of the countless training spaces that departed from contemporary and decolonial philosophy to take them as paths towards other discussing possible worlds through art and culture, among other topics: race, ethnicity, gender, sexuality, disability and diversity in general. This presentation will showcase some of the many training actions carried out through the partnership between the collectives Kintal de Afetos and Transpassando, focusing mainly on those who contributed to the training of interns during Stage III of the Degree in Philosophy at the Universidade Estadual do Ceará - UECE, through the Transpassando UECE Extension Program. At the end of this paper, we hope to make clear the impossibility of separating philosophical knowledge, with purity and precision, from the practical and political world that is constantly in dispute. The movement, therefore, is to unite, mix, intersect philosophical discussion with everyday demands, expand the scope of reading the world and the interest in transforming collective reality.

KEYWORDS: *Teaching Philosophy. Art education. Accessibility. Diversity. Social transformation.*

1. Doutorando em Filosofia (na linha de Subjetividade, Arte e Cultura, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP) .Arte-educador no Coletivo Kintal de Afetos e Professor de Filosofia na SEDUC-CE, CREDE 9, paulow.fin@gmail.com.

2. Mestranda em Filosofia (na linha de Ética e Política, pela Universidade Federal do Ceará - UFC). Arte educadora e Audiodescritora no Coletivo Kintal de Afetos - CKA. erikanegreirosr04@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A Filosofia tem o potencial de se articular com outras disciplinas para aprimorar debates e práticas sociais. Toda e qualquer tentativa de se fazer uma "Filosofia Pura", sem relação com a prática, com a vida pública, já é por si um objetivo de determinado projeto político-filosófico. Não existe "a" filosofia. Existe "uma" filosofia: aquela legitimada pela ideologia vigente de uma época. É o que nos lembra o filósofo francês, burguês e escritor Jean-Paul Sartre, em seu texto "Questão de método", com um olhar estrábico que perpassa pela filosofia marxista e pelos dilemas da segunda metade do século XX, como por exemplo, o mundo do trabalho, as relações multiculturais, os movimentos sociais, dentre outros.

O que não pode passar em branco (expressão significativa que traz um campo semântico interessante ao referir-se ao "branco" como insuficiente, incompleto, desatento), o que é preciso dizer e deixar em negrito (outra expressão boa que em seu campo semântico diz que "negro" é lugar de destaque, de importância, de relevância, de visibilidade) é que paralelo ou complementar a esta filosofia vigente existem inúmeras filosofias, cosmovisões e construções ético-políticas fora da tradição (geralmente sem deficiência, ocidental, europeia, branca, cristã, magra, cisgênera, heterossexual). Começamos aqui com Sartre não porque ele seja um filósofo da tradição europeia, branca e burguesa: o que primeiro legitima a presença de Sartre aqui é sua condição existencial de escritor literário, de não hétero, de pessoa com deficiência visual, de crítico do sistema predatório que a cultura e a economia burguesa sustentaram em seu tempo (e sustenta ainda hoje).

Este texto diz respeito à publicização da experiência formativa do curso "Arte, Educação e Acessibilidade" oferecido pelo Programa de Extensão Transpassando UECE, em parceria com o Coletivo *Kintal de Afetos*. O objetivo deste trabalho, em seu desenvolvimento, é o de unir/misturar, interseccionar, tensionar a discussão filosófica com demandas cotidianas, ampliando o alcance da leitura de mundo e o acesso

a tecnologias assistivas e decoloniais de percepção e de convivência.

PROFESSOR DE QUÊ?

O que significa ser professor de filosofia? Qual é a relevância ou importância do ensino de filosofia para transformação social? Diante um cenário em que a disciplina de filosofia perde sua credibilidade e obrigatoriedade nos currículos da educação básica, a temática sobre a importância ou para quê serve a filosofia foi levantada e discutida em demasia³. Obviamente essa discussão tem sua razão de ser e é muito válida, principalmente no cenário político em que vivemos, cujo o "para quê" da educação não é mais evidente, posto que "a importância da educação em relação à realidade muda historicamente" (ADORNO, 1995, p. 144) Contudo, é preciso passarmos adiante, e aprofundarmos um pouco mais no assunto. Começamos por elucidar que as duas perguntas supracitadas, na verdade, fazem parte de uma mesma questão: - pois ser professor de filosofia significa se apropriar da disciplina almejando transformações reais na sociedade. Ao mesmo tempo, a transformação social requer do ensino de filosofia a força do pensamento transformador, dessa maneira, uma verdadeira reflexão filosófica sempre articula teoria e práxis.

No geral, durante uma formação acadêmica - a qual tende a se vincular à tradição, à norma padrão (que no Brasil é colonial e colonizadora) - as pessoas formadas bem como as formadas não são instigadas a pensar, projetar e agir em virtude de uma realidade mais diversa, mais acessível e menos desigual. Seguir a lógica hegemônica é sempre mais lucrativo, mais rápido, menos caros e oneroso aos orçamentos, mais cômodo... para quem? Quando falamos de desigualdade aqui queremos fazer um destaque: uma sociedade com desigualdades não é o mesmo que uma sociedade com diferenças.

A tradição filosófica - de Parmênides aos filósofos contemporâneos - têm no conceito de identidade a principal base de sustentação do discurso filosófico: seja para confirmar, reforçar, atualizar, criticar ou negar, a identidade é a base do pensamento ocidental

3. Como exemplo, citamos o tema do encontro da Anpof do ano de 2020: Filosofia para quê? A importância do pensamento filosófico para reflexões atuais. A obra foi organizada por Monnique Greice Malta Cardoso (PPGE/UFES) e Sabrina Paradizzo Senna (PPGFIL/UFG) e conta com 11 capítulos e 13 autores.

importado e forjado como princípio fundante e constituinte de todo o pensamento humano. Neste sentido, a identidade é aquilo que torna o ser o que ele é, aquilo sem o qual ele não seria senão um simulacro, uma ideia fraca, uma criatura imperfeita, ou - como diria Sartre - um nada, um projeto. Este princípio da identidade, na modernidade (com Michel de Montaigne, René Descartes, David Hume e Immanuel Kant, por exemplo) transforma o indivíduo - sujeito e objeto da identidade na modernidade - em um forjador de "igualdades". A grande questão na Filosofia, de uma forma ou de outra, passa pela pergunta: o que tem de igual em tudo e em todos? O problema não é a formulação desta pergunta. O problema é achar que a resposta para ela - seja qual resposta for - possa servir de métrica universal e coercitiva. Neste sentido, Sartre não passa frio, pois está coberto de razão: até mesmo a filosofia mais metafísica parte de uma determinada visão política do mundo e das relações.

O produto complementar e efeito colateral da busca obcecada e ilusória pelo igual faz dilatar tudo aquilo - e todas aquelas subjetividades - que não performa igualmente ao modelo identitário-normativo-igualitário. A busca pela igualdade faz com que aqueles muito diferentes sejam vistos como desiguais. Falamos de certa intensidade nas diferenças porquê de partida, o que queremos dizer aqui é que a diferença talvez seja a única constância que existe entre tudo e entre todos. E aqueles menos diferentes entre si, dado o poder político que concentram, decidem a narrativa hegemônica de quem faz parte dos "iguais" e quem faz parte dos "diferentes", ao passo que os iguais estão obviamente mais próximo de certo modelo de perfeição (segundo a métrica do próprio grupo avaliador) enquanto os "Outros" (categoria que a filósofa Simone de Beauvoir muito bem apresenta como denunciante das disparidades de gênero, em seu livro "O segundo sexo, volume 1"), esses outros são tão diferentes que são equivalentes à imperfeição, à carência, à disfunção, à improdutividade.

A desigualdade social não tem legitimidade na diferença existencial ou - se preferimos - ontológica do ser. Ela é um artifício antes de tudo político, que busca acabar com as diferenças em nome de um padrão norteador. Só tem um detalhe - que aqui é central: abaixo dos trópicos não só é possível pensar (apesar da recusa categórica do europeu Immanuel Kant), como nosso pensamento vai muito mais além e mais profundo do

que a reflexão. Aqui, promovemos fricções, encontros, atritos, encruzadas, pois aqui, como anunciou o artista uruguaio Joaquim Torres Garcias, nosso "Norte" é o "Sul". E nessa lógica de inversões, diríamos mais: nosso "Sul" é o "Nordeste".

E neste horizonte reflexivo-friccional sobre o princípio abstrato da identidade que funda a prática política da desigualdade, trazemos mais uma referência importantíssima na construção da experiência objeto deste relato, portanto: do ensino de filosofia através de projetos sociais e culturais. Trazemos aqui a travesti educadora, cearense, doutora e professora universitária Luma de Andrade, que em sua tese intitulada *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa* traz o problema da identidade para deslocá-lo da tradição normativa e colocá-lo em disputa no mundo contemporâneo com as existências que se entendem e se fazem em trânsito:

Ao passo que vemos a identidade se transformar em um caleidoscópio ambulante, em uma metamorfose constante, percebemos que o canto dos pássaros ainda não assume a liberdade que merece, as fronteiras já não são as mesmas, as gaiolas, os viveiros e os zoológicos já possuem buracos, as portas estão quebradas, os pássaros podem improvisar o canto, mas as baladeiras estão lá, estivadas, inibindo o direito de voar. No entanto, apesar das brincadeiras, das ameaças, dos retrocessos, dos fundamentalismos, as mulheres brincam com as várias possibilidades de serem mulheres (incluindo o direito a ser lésbica), os homens brincam com as várias possibilidades de serem homens (incluindo o direito de ser gay), as transsexuais brincam com as várias possibilidades de serem trans (incluindo o direito de ser heterossexual ou lésbica), as travestis brincam com as várias possibilidades de serem travestis (incluindo o direito de ser tudo em termos de sexualidade. (ANDRADE, 2012, p.89)

Luma coloca o conceito da identidade para jogo e tudo aquilo sustentado pelo espírito de seriedade e fixação do mesmo, do idêntico, do igual cai numa rasteira brincante do trânsito que é voar pelas inúmeras possibilidades do existir, do desejar, do fazer. Aqui, existir torna-se um processo criativo, fazer-se é, ao mesmo tempo, um ato existencial, político e estético. É por isso que neste relato partimos de um lugar da mistura, um lugar mestiço: não se trata de relatar sobre uma aula dos temas tradicionais da filosofia de modo

diferenciado. Trata-se de inculir na própria Filosofia a função de reflexão e fricção sobre si e sobre o que lhe rodeia (como as outras disciplinas, as outras profissões, as linguagens e técnicas artísticas, os corpos e as *corpas* que se movimentam, que voam e com isso movimentam o mundo e tornam-se referência para outros voos, outras voadoras - qualquer alusão ao golpe de capoeira não é mera coincidência). A professora cearense, em sua pesquisa, não faz o encontro estético e político entre pessoas trans e pessoas com deficiência - nem nós teremos condições de desenvolver este vasto e rico ponto de toque. Mas queremos deixar registrado uma outra presença importante para falar sobre uma educação que combata a reprodução das desigualdades e que construa outros mundos possíveis através das encruzilhadas que a abertura para o diferente permite: estamos falando da travesti, negra, gorda, pedagoga e professora universitária Leticia Nascimento, que diz o seguinte, em seu livro *Transfeminismo*:

Não podemos esquecer de destacar trabalhos preciosos como os de Audre Lorde, [...] Angela Davis, entre outras, que, em suas análises contribuíram para o avanço teórico e político do feminismo, rompendo com a hegemonia da mulher cis, heterossexual, branca, de classe média, magra e sem deficiências. Os diversos olhares feministas passaram a evidenciar que as questões de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, orientação sexual e nacionalidade têm impacto nas opressões vividas por mulheres. Os discursos interseccionais passam a repercutir ainda na segunda onda do feminismo, ganhando notável valor na terceira onda. Na atualidade, a interseccionalidade constitui uma categoria fundamental para se entender as experiências femininas de modo ainda mais plural, em que formas de opressões se interceptam. (NASCIMENTO, 2021, p.35)

Leticia traz de forma objetiva e devidamente nomeada aquilo sobre o qual a Luma fala a respeito das infinitas possibilidades de ser e existir em movimento. É a interseccionalidade que possibilita, por exemplo, pensarmos que uma pessoa trans possa ao mesmo tempo ser negra e bissexual, que um homem cisgênero possa ao mesmo tempo ser indígena e pessoa com deficiência física, que uma mulher cis possa ser cigana

e namorar com uma travesti surda. É neste sentido que a escritora, educadora, pessoa com deficiência, de ascendência coreana e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência - Mia Mingus - cria o termo *access intimacy*, que podemos traduzir como intimidade de acesso ou intimidade acessibilizadora. Para ela, esta experiência que relaciona acessibilidade e intimidade pode ser vivida não só por pessoas com deficiência, mas também por pessoas negras, racializadas, LGBT+, dentre outras identidades políticas - porque como já indicamos antes: toda identidade é política e nenhuma identidade é pura e simples, posto que cada pessoa é perpassada de várias características que compõem sua subjetividade, tal como a própria autora:

Não sei como ser deficiente sem ser tudo o que sou: uma mulher queer, coreana, transnacional e transracial, adotada, sobrevivente do Caribe, fora do continente americano, sempre em busca de outras pessoas que tiveram que aprender a viver nas margens; que sabem sobreviver da saudade e do riso. Essas identidades e experiências fazem parte umas das outras e pedir a mim - ou a qualquer pessoa - para separá-las não é apenas opressivo, é impossível.

A intimidade acessibilizadora transformou minha vida e transformou meu presente, mesmo que eu não consiga mudar meu passado. É uma das maneiras pelas quais pratico a justiça voltada para pessoas com deficiência na minha vida cotidiana e uma das maneiras pelas quais peço aos outros que façam o mesmo. (MINGUS, 2017, Tradução nossa⁴)

Sem conseguirmos tempo e espaço hábeis para aprofundar uma melhor apresentação deste termo que chamamos aqui de intimidade acessibilizadora, cabe ainda assim destacar a indissociabilidade das muitas facetas de uma identidade na construção de quem é quem. Esta acessibilidade produzida pela intimidade traduz uma experiência civilizatória e revolucionária que pode revolucionar não só a vida das pessoas com deficiência, mas também todos os grupos sociais oprimidos, bem como seus cruzamentos. Acessibilidade, portanto, não é apenas uma categoria

4. Do original: "I don't know how to be disabled without being all of who I am: a queer disabled korean transnational and transracial adoptee woman survivor from the Caribbean non-mainland U.S., always searching for others who have had to learn how to live on the outskirts; who know how to survive off of longing and laughter. These identities and experiences are all part of each other and asking me—or anyone—to separate them is not only oppressive, it's impossible. Access intimacy has transformed my life and transformed my present, even if I can't change my past. It is one of the ways I practice disability justice in my everyday life and one of the ways I ask others to do the same." (Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/> - acesso em 29/09/23).

de análise social ou uma plataforma de reorganização das relações. Acessibilidade precisa tornar-se o próprio motor do movimento, tal como bem sintetizou em seu relatório um dos estagiários do Estágio III que vivenciaram o principal projeto apresentado aqui: "Talvez a pergunta que melhor sintetiza o curso [Arte, educação e acessibilidade] seja: como proporcionar uma educação que esteja ao alcance de todos?".

A proposta aqui é entender a acessibilidade tão revolucionária e íntima como a Mia Mingus sugere: a nossa posição parte de um desejo que acessibilidade não é "para" pessoas com deficiência (categoria está inicialmente tão colonizadora quanto todas as outras categorias identitárias, forjada inicialmente pelo poder hegemônico opressor e só depois ressignificada pelos movimentos sociais organizados). Acessibilidade precisa ser um direito e uma realidade para todo mundo (como gestantes, idosos, pessoas com mobilidade reduzida, mas também trabalhadores, visitantes, artistas etc.). Acessibilidade precisa necessariamente ser pensada e promovida COM pessoas com deficiência (PCDs). Mas o resultado deste processo não deve ter como objetivo apenas PCDs: tal como a intimidade acessibilizadora pode ser experienciada por qualquer grupo minoritário atravessado por diversas opressões, assim também deve ser a base existencial e política da discussão sobre a acessibilidade: tudo PARA todas, inclusive para pessoas com deficiência, para pessoas trans, para pessoas queers, para pessoas negras, e daí por diante. Este posicionamento comunga do espírito presente no manifesto-performance da artista multilinguagem Estela Lapponi, em seu Manifesto Anti-Inclusão.

Ser professor - no nosso caso, de Filosofia. Contudo falamos aqui de modo geral, como compromisso político da profissão - não se trata (e nunca deveria ter se tratado) de transmitir conteúdo. Trata-se de compartilhar experiências, de ensinar e de aprender através de uma metodologia ativa que se baseie no acolhimento, na convivência e na partilha. É por isso que mesmo em um curso como este tematizado aqui - o curso "Arte, Educação e Acessibilidade" ofertado pelo Coletivo Transpassando em Parceria com o Coletivo *Kintal de Afetos* - que não se propõe falar diretamente sobre Filosofia (seja ela dentro ou fora da tradição), para nós - arte-educadores com licenciatura em Filosofia - fazemos questão de problematizar nossa prática enquanto profissionais e de propor transformações;

porque, como dizem os personagens da série audiovisual "Cangaço Novo", tudo é política. Filosofia aqui não é ponto de chegada, nem muito menos ponto de partida. Filosofia é um caminho, uma videira, uma estrada, uma trilha uma encruzilhada entre o Eu e o Nós, entre o Mesmo e os Outros, entre o Homem e o Mundo, entre a Tradição e a *Trans-formação*... Ideias essas gerais, com pretensão política de certa igualdade, mas que na prática só servem ao projeto político de dizer quem está de qual lado da trincheira na luta contra as desigualdades sociais.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência aqui apresentado e embasado teoricamente com algumas referências históricas e filosóficas busca apresentar uma das muitas ações de formação de docentes promovida pelo Programa de Extensão Transpassando UECE, com o apoio cultural do Coletivo *Kintal de Afetos*. Neste sentido, vale um rápido resgate sobre o contexto político-pedagógico no qual essas ações e projetos se tornam possíveis.

Em 2015, durante a ocupação majoritariamente estudantil ocorrida no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará - UECE, discursos higienistas, segregadores, racistas e *lgbtfóbicos* começaram a sair dos porões moralistas e ocupar os espaços públicos da universidade. Em resposta a este processo eugênico e excludente, professoras, professores e estudantes principalmente da graduação em Filosofia daquela época começaram a articular alguma ação de impacto no combate aos diversos tipos de opressões e violências que a ocupação havia dilatado e/ou descoberto nas relações sociais dentro e fora do ensino superior. Foi assim que o Coletivo Transpassando - coletivo de combate à transfobia e demais preconceitos - começou a ser gestado, no segundo semestre de 2015 e foi assim que formalizamos a existência do Transpassando como um programa de extensão universitária, desde 2016.

Paralelo a isto, a Filosofia da UECE se organizava para construção de um projeto político-pedagógico atualizado para as disciplinas de estágio. Nessa época - entre 2016 e 2017 - uma comissão ligada ao colegiado do curso foi criada para pensar quais seriam as proposições mais adequadas e nesta comissão havia inclusive representantes discentes, dentre os quais destacamos aqui Mário Castro e Paulo W. A. de

Lima, ambos que atualmente compõem o Fórum de Supervisores de Estágio em Filosofia da UECE, na condição de professores supervisores. Uma das pautas reivindicadas pelos representantes discentes foi que o Estágio III deixasse de ser uma experiência limitada à sala de aula e incorporasse como possibilidade formativa um estágio em projetos de educação não-formal, como é o caso de certos projetos sociais e/ou culturais, como é o caso do Transpassando. Desta feita, o professor voluntário de Filosofia no Transpassando - Paulo W Lima - passou a se disponibilizar como supervisor de estagiários e estagiárias dentro dos projetos do Transpassando UECE.

Uma das primeiras pessoas a fazer estágio supervisionado em Filosofia pelo Transpassando foi justamente uma pessoa trans: Syssa Adley. Ela começou Filosofia pela UECE, mudou para o curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará - UFC e concluiu o curso com estágio no projeto Pré-Vestibular do Transpassando UECE. Contudo, só em 2018 foi que tivemos a primeira estagiária do Estágio III em Filosofia pela UECE: a Gleicilene Pereira - mulher cisgênero, trabalhadora autônoma, artesã do tecido, moradora de periferia - que já atuava profissionalmente com costura criativa e concluiu seu estágio realizando o projeto de oficina de costura a mão, com a técnica do fuxico. A oficina chamou-se "Cultura, Trabalho e Filosofia" e foi realizada no dia 4 de outubro de 2018. Esta primeira experiência foi um marco para a prática que se tornou sistemática na recepção e formação de estagiárias e estagiários na área da Licenciatura em Filosofia da UECE. De início, todo semestre oferecíamos uma formação direcionada para a equipe que estivesse estagiando. Esta formação visava ampliar o alcance da visão desta equipe para as demandas sociais que atravessavam a prática dos coletivos envolvidos (Transpassando e Kintal de Afetos): a luta contra a LGBT+fobia, o racismo, o capacitismo, o patriarcado e todos os tipos de opressões e violências desumanizadoras. E para tanto, fazíamos uso de uma metodologia encruzilhada: usávamos conhecimentos filosóficos, dentre outros, e dialogávamos com os conhecimentos de Produção Cultural.

A proposta de culminância do Estágio era exatamente a criação de um projeto cultural /artístico/social que aplicasse como conteúdo conhecimentos filosóficos, mas como metodologia algo dentro do universo da produção cultural, para que as e os estagiárias(os) pudessem compreender que o campo de atuação

para um professor de filosofia pode ser bem maior do que apenas a sala de aula, bem como mesmo na rotina escolar, de sala de aula, é possível propor abordagens diferentes de como trabalhar os conhecimentos filosóficos. Assim, tivemos vários projetos realizados, usando metodologias diversas: desde danças circulares até construção de fanzines, passando inclusive por oficina de teatro etc.

Neste ano de 2023¹, a equipe de estagiários(as) - três rapazes e uma moça: o Ygor Gomes, Carlos Emanuel, Matheus Lopes e Rafaela - nos possibilitou pensar e construir uma nova proposta formativa: todas as quatro pessoas já haviam passado pelo campo da arte, da cultura, da arte-educação, da produção cultural, do marketing ou da produção cultural. E já tinham experimentado a sala de aula através dos Estágios I e II. Neste sentido, esta equipe não precisava passar por uma formação introdutória para ampliar a visão sobre as diversas formas de atuação de um(a) profissional da Filosofia. E assim, avançamos e nos arriscamos na construção de um processo formativo que agora fizesse o movimento inverso-complementar: já que conheciam o que e como era ministrar/mediar Filosofia através de projetos extrassala, agora a meta seria construir uma formação que capacitasse tal equipe de estágio para voltar para sala de aula com o compromisso de promover aulas de filosofia acolhedoras e acessíveis para os públicos diversos.



Figura 1: turma do programa Transpassando em aula de campo.

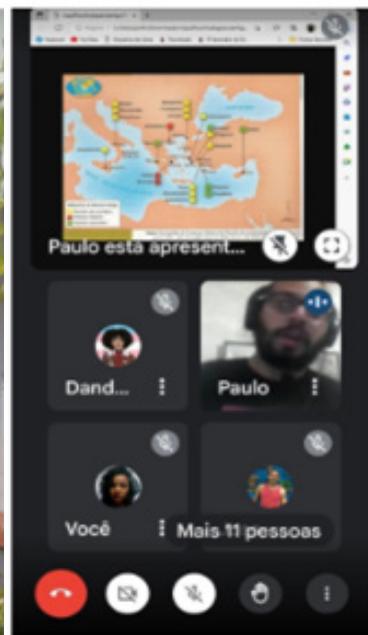


Figura 2: print de aula

Figura 2: print de aula

Este curso ofertado para a equipe de Estágio, mas também para todo o coletivo *Transpassando* e para qualquer pessoa da sociedade que tivesse interesse - curso intitulado "Arte, Educação e Acessibilidade, de 40 horas, em metodologia de encontros híbridos (presencial e/ou *online*, com todo o roteiro da aula, todas as referências utilizadas e todas as atividades ficaram salvas no *Google Sala de Aula*) - contou com a presença de várias pessoas arte-educadoras. Dentre elas, a audiodescritora, tradutora, mulher cisgênero cega e consultora de acessibilidade Lara Lima (que tratou do tema "Referências teóricas e práticas contra o capacitismo e demais opressões", bem como o arte-educador, publicitário, artista visual, homem cis e periférico Elizandro Anjos (que trabalhou o tema "Som, Imagem e Audiovisual na e contra a colonialidade do fazer-mediador criativamente").

Como parte integrante e participativa de todo o acompanhamento do curso, tivemos também a Erika Rocha, que abordou como tema de uma de suas participações "Educação contra o extermínio: o que resta da Educação após Auschwitz?". A este respeito, queremos traçar alguns questionamentos, resgatar algumas memórias históricas e retomar alguns posicionamentos.

Portanto, começamos assim: como a reflexão filosófica atua na educação? Ora, é preciso refletir a partir de um problema, o mesmo deve ser delimitado para então refletirmos de modo filosófico. Assim, consideramos como principal problema da educação a convivência com o diferente em sala de aula (no caso da educação formal) e fora dela (no caso da educação informal ou não-formal). Esse é um assunto tanto educacional como social, ético e político, pois todo o pré-conceito escolar, seja racial, capacitista, de gênero etc.; é reflexo de uma sociedade bárbara. Um dos temas desenvolvidos durante as aulas do curso, ministrado pela arte-educadora Erika Rocha, foi: "educação e acessibilidade como luta contra a barbárie". Neste tema, fundamentamos a discussão com base nos escritos de Theodor W. Adorno. Porém, algo chama atenção: é sabido que Adorno possui alguns escritos sobre educação, como é o caso dos escritos de Educação e Emancipação que contém textos de entrevista radiofônicas além do famoso texto Educação após Auschwitz, mas, como Adorno contribuiria com a pauta da acessibilidade?

Adorno entende que toda educação deve-se voltar contra a repetição de Auschwitz, pois "qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda

a educação". (ADORNO, 1995, p. 119). Auschwitz foi o ponto culminante de um processo em que a própria racionalidade aliada aos princípios da economia burguesa produziram, uma racionalidade que é totalitária, identificadora, técnica e que se preocupa com o lucro e o quantitativo acabou por regredir tudo que é qualitativo, diferente, orgânico... logo: o humano. A barbárie é: "o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto [...] é preciso contrapor-se a barbárie principalmente na escola" (ibidem, p. 117). Portanto, quando a acessibilidade na escola não é entendida só como criação de recursos de adaptação para pessoas com deficiência, mas, de fato, ela promove uma cultura que entende, aceita e acolhe as deficiências, as limitações e as pessoas com deficiência como algo que faz parte do ser humano e do cotidiano, ela está lutando contra a barbárie. Contra aquela frieza e indiferença produzida pela lógica dominante.

Sabemos que no decorrer da história as pessoas com deficiência sofreram preconceito, opressão, genocídio e tortura, e notamos que o próprio pensamento filosófico foi participante nisso. O princípio civilizatório de sobrevivência (princípio de adaptação e racionalização) atribuiu ao disforme a incapacidade de sobreviver, mais tarde, as deficiências foram entendidas como castigos divinos, e depois doenças que precisavam ser curadas. Não cabe abordarmos a história da deficiência⁵ mas gostaria de destacar um ponto importante: a Aktion T4 - programa de eutanásia involuntária e o extermínio de pessoas com deficiência; criada pelo nazismo foi influenciada, conforme Barcellos,

pela perfeição conforme a arte grega, o antissemitismo e o mito do sangue puro, fez a visão do belo ser ressignificado [...] O que levou a uma certa classificação e separação entre o povo bonito, limpo e saudável, o ariano e o feio, sujo e com doenças, o não ariano. Assim, a estética, características e condições físicas das pessoas, passaram a ser questões médicas, no qual médicos iam "curando" essas pessoas com a intenção de criar "o novo homem alemão" eliminando os degenerados. Baseado então em elementos da Antiguidade, mas com a intenção de aprimorar futuras gerações, foram uma forma de tentar influenciar e convencer o povo da necessidade e vontade higiênica

do nazismo que pretendia então "limpar", eliminar todos aqueles que não possuíam características desejáveis e agradáveis ao Führer (2021, p. 57).

O programa Aktion T4, começa com a esterilização de pessoas com deficiência (PCDs), por que os estudos científicos da época baseados em um darwinismo social, acreditava que o único fator influenciável era genético, e se pessoas com deficiência fossem esterilizadas, evitaria o nascimento de mais pessoas com deficiências. Porém, com o avanço da segunda guerra, mais pessoas tornaram-se deficientes e em um estado de guerra cujos preceitos éticos e morais foram extinguidos, o nazismo achou por "bem" (sim, ele achava que era um bem) exterminar de forma "humanizada" às pessoas com deficiência (o processo era indolor, então, mesmo que fosse involuntário, eles achavam que era humanizado). O extermínio das PCDs se iniciou antes do extermínio judeu, pois a pauta não era o ódio contra um povo ou uma raça, mas a lógica era da utilidade e do melhoramento genético alemão.

Para Adorno, é absurdo que ideais como esses possam encontrar suporte em princípios racionais e científicos, sendo assim, se a humanidade não for consciente, e se ela não se questionar o tempo todo para onde as novas invenções, tecnológicas e práticas sociais se direcionam, o retrocesso (humano) pode voltar a bater à porta. Pois Auschwitz foi - segundo os principais autores da filosofia contemporânea - o maior retrocesso humano que ocorreu no mundo. Em contrapartida, as ciências, e as tecnologias se desenvolveram desenfreadamente, principalmente, devido a testes em cobaias humanas. Deste modo, fica claro que o que precisamos combater é inerente ao modo da configuração do pensamento ocidental, ela não só indica o ideal corporal, como também diz o modo correto de pensar e se comunicar, e tudo aquilo que é diferente logo é deficiente. O pensamento é identificador e segue a lógica aristotélica do terceiro excluído, a comunicação fica restrita à linguagem conceitual.

O problema é que a razão dominante não percebe que ela mesma foi constituída socialmente, e atribui a si mesma uma naturalidade e essencialidade

5. Indicamos a leitura da monografia: "A ELIMINAÇÃO DOS INDIGNOS DE VIVER: A EUGENIA DO SÉCULO XX E O PROGRAMA DE EUTANÁSIA NAZISTA" (Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/21169> - acesso em 30/09/23)

que nega os momentos de mediação do real. Para quebrar com tal lógica de pensamento, a arte se faz necessária, devido ao modo de conhecimento que não é a cognição do objeto, [...] o seu médium é a obviedade do incompreensível" (ADORNO, 2017, p.17). A tarefa da filosofia da arte, por exemplo, não é explicar o incompreensível, mas compreender a incompreensibilidade. Eis o momento em que a crítica à filosofia - como reflexão filosófica - tem seu potencial emancipador e anti-bárbaro. O diferente, muitas vezes é incompreensível, porque apresentam outras formas de pensar, de se locomover, de falar, mas isso só significa a necessidade de um esforço maior para compreender o que não se compreende e de se falar além de conceitos ou da própria fala. Tal esforço compete às pessoas sem deficiência.

3. DISCUSSÃO

Com o comprometimento voluntário de uma equipe de profissionais multidisciplinares que passam, mas não se limitam à tradição filosófica, o curso contou com uma rica reflexão crítica e dialogada sobre a necessidade de redesenhar a rota do ensino de Filosofia a partir do Paradigma da diversidade (de gênero, sexualidade, cor, corpo, cognição ou até comunicação). Para tanto, profissionais voluntários(os) da área da arte-educação possibilitaram processos e resultados valiosíssimos para a vida profissional e social de cada pessoa envolvida com esta formação. Desta forma, segue em QR Code o acesso a alguns dos materiais produzidos neste curso por alguns da equipe de estágio.

Figura 3 AD⁶



Figura 4 CAA⁷



Figura 5 LIBRAS⁸



Durante a realização de todo o curso foram mobilizadas inúmeras referências filosóficas e críticas direta ou indiretamente relacionadas com a pauta da educação não excludente. Dentre tais, destacaram-se Aristóteles,

Theodor Adorno, Jean-Paul Sartre, Walter Benjamin, Itxi Guerra, Angela Davis, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez e muito mais.

A respeito do curso, é significativo ler o que estudantes da equipe de Estágio colocaram em seu relatório final da disciplina de Estágio III. O estagiário Carlos Emanuel Carvalho Santos - mais conhecido como Kalel - colocou em seu relatório (de divulgação interna), por exemplo, que

A importância do curso, se fez perceptível em diversos momentos. Por exemplo, era recorrente no final de cada aula, tanto aluno quanto professores exporem suas experiências em escolas e no dia a dia, tendo o fato que muitos de nós, já se encontrava trabalhando em escolas em outro período, como no meu caso também, que trabalho em uma escola fundamental dos anos iniciais, da rede pública da cidade. Em minha própria experiência é notável a necessidade de uma acessibilidade para a educação das crianças, muitas vezes, da escola, dos profissionais, do distrito e dos próprios pais, que são contra o laudo dos próprios filhos, e só colocam dificuldades na formação das crianças. (Não publicado)

4. CONCLUSÃO

É notável - através deste curso oferecido gratuitamente, de forma voluntária, por profissionais com qualificações multidisciplinares e comprometimento político com uma educação gratuita e de qualidade para todas as pessoas - que esta formação conseguiu debater sobre temas de extrema importância social como diversidade, acessibilidade, gênero, raça, mundo do trabalho, dentre outros; e também construiu materiais que mobilizam tanto a acessibilidade quanto a crítica social.

Esse tipo de formação de valioso impacto e irrevogável necessidade a curto, médio e longo prazo na prática de profissionais de diversas áreas, principalmente da educação e da arte-educação, buscando com isto uma sociedade menos desigual, com menos preconceitos, com o fim do capacitismo, da LGBTfobia, do feminicídio,

6. Sigla usada para designar um recurso de acessibilidade chamado "Audiodescrição" usado primeiramente e principalmente por pessoas cegas e com deficiência visual.

7. Sigla que significa Comunicação Aumentativa Alternativa e diz respeito a um recurso de acessibilidade utilizado principalmente por pessoas com deficiência intelectual ou mesmo neurodivergentes, como autistas não-verbais.

8. Sigla utilizada para fazer referência à Língua Brasileira de Sinais, criada e utilizada pela comunidade surda do país.

do racismo e de todas as opressões que precisam ser combatidas cotidianamente.

Sempre colocaram para as pessoas divergentes, para aquelas fora da norma, para as minorias que elas deviam se esforçar para "parecerem" normais, só que o padrão de normalidade não tem nada de normal, ele simplesmente foi criado por uma hegemonia dominadora de modo violento e que por coerção social pretende manter-se como padrão. E é por isso que a recusa de aceitar o diferente está encucada na psicologia das pessoas que se consideram normais, do que na cabeça dos que não são vistos assim. Como diz Theodor Adorno, os elementos de regressão não devem ser procurados nas vítimas, mas sim nos agressores, pois é necessário que se reconheça "os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos. É preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos" (ADORNO, 1995, p.120).

Por isso, a educação e a arte-educação são as chaves para tornarem esses mecanismos evidentes. Tudo aquilo que acreditamos como normal, padrão, lógico, racional, funcional; todas as nossas crenças de ideal, de perfeição são construídas socialmente e historicamente. Mantê-las significa não só um pensamento violento, mas também práticas violentas. Por tanto, cabe a nós repensarmos esses valores através da reflexão filosófica com auxílio da arte para uma real transformação no modo de pensar e de construir a realidade, pois como decreta a \itxi Gerra - ativista pelos direitos das pessoas com deficiência, em seu texto "Luta contra o capacitismo" (2021): "A revolução será anticapacitista e acessível ou não será". Essa construção pretende-se e necessita-se humana na mesma medida que também seja animal e vegetal, orgânica, qualitativa... Ela deve deixar de lado a lógica excludente inerente ao pensamento e aos princípios sociais postos. Com esse entendimento e esforço conseguiremos práticas educacionais que realmente transformam o cotidiano que revolucionam em pequena escala, mas que também projetam essas microevoluções para o mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.; DUARTE, R. (trad. e org.). **A arte e as artes e Primeira Introdução à Teoria Estética**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** - São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaira, 2020.
- ANDRADE, Luma de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa [tese]** - Fortaleza-CE: UFC, 2012.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos: volume 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** - Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.
- BOAL, Augusto. **A Estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli Martins. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais: a Libras em suas mãos. Vol.1: Sinais de A a D**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra** - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**: Editora Terras Sem Amos: Brasil, 2021.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**; trad.: Heci Regina Candiani. SP: Boitempo, 2017.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**; trad.: Estela dos Santos Abreu. RJ: Contraponto, 1997.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**; trad.: José Laurênio de Melo. RJ: Civilização Brasileira, 1979.
- JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio** - São Paulo: Peirópolis, 2020.
- KHOAN, Walter. **Paulo Freire, mais que nunca: uma biografia filosófica** - Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LAING, R. D.; SARTRE, Jean-Paul. **Razão e violência: uma década da filosofia de Sartre (1950-1960)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LIMA, Paulo Willame Araújo de. **A violência desde o prefácio de Jean-Paul Sartre para Os condenados da terra de Frantz**. [dissertação] - Fortaleza-CE: ICA UFC, 2020.
- LIMA, Paulo Willame Araújo de. **Da possibilidade de uma poesia revolucionária no Orfeu Negro de Jean-Paul Sartre**. Fortaleza: UECE, 2017.
- LIMA, Paulo Willame Araújo de. **Pedagogia da autonomia: projeto Transpassando como experiência da autoridade democrática freiriana**. In. **Anais da XXI Semana Universitária da UECE**. Fortaleza: UECE, 2016.

LIMA, Paulo Willame Araújo de. Cinema, gênero e sociedade: caminho marginal para uma humanidade oceânica. *In: Boletim Juventude 2030*: UNODC, 2018.

LIMA, Paulo Willame Araújo de. Se pardo é papel, o que somos? Negritude e miscigenação no Brasil. *In: ROCHA, Paulo Henrique Borges da. MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de Oliveira. Decolonialidade a partir do Brasil*, vol. III. Belo Horizonte; Editora Dialética, 2020.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SARTRE, J-P. **Situations, II: Qu'est-ce que la littérature?**. Paris: Glallimard, 1948.

SARTRE, J-P. **Crítica de la razón dialéctica**. Tomo II: del grupo a la história. Trad. Manuel Lamana. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1979.

SARTRE, J-P. **Reflexões sobre o racismo**, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SARTRE, J-P. **Sartre no Brasil**: A conferência de Araraquara. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 2. ed. Bilingue. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SARTRE, J-P. Questão de método. *In: Os pensadores* (coleção). São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SILVA, João Paulo Querino da / NYN, Juão. **Tybyra**: uma tragédia indígena brasileira = Tyryrá: ymã mbae wai nhandewa regwa pindó reta-re - São Paulo: Selo do burro, 2020.



A ONTOLOGIA CRÍTICA DE PADDY LADD: A CRÍTICA AOS DISCURSOS IDEOLÓGICOS MÉDICO-REABILITADORES E O EU SURDO HISTÓRICO

Haroldo Peixoto da Justa Junior 1

PADDY LADD'S CRITICAL ONTOLOGY:

Criticism of medical-rehabilitation ideological discourses and the Historical Deaf Self

Resumo:

O filósofo britânico Surdo Paddy Ladd é ainda uma personalidade desconhecida nos centros acadêmicos em Filosofia, mas um referencial de suma importância na disciplina de Estudos Surdos e Educação em Políticas Linguísticas dos Surdos. Paddy Ladd defende a concepção socioantropológica das pessoas com surdez, desvelando que o paradigma da reabilitação tende a impor uma condição de opressão ao sujeito Surdo, quando este não é reconhecido em seu perfil linguístico. As inferências da Língua de Sinais são muito mais que um recurso apreendido para acessibilidade, pois a condição linguística da pessoa Surda é uma decisão livre em assumir seu Ser no mundo. Esta decisão, além de não ser simples, sofre com os condicionamentos sociais. Neste artigo, queremos apresentar como o autor Paddy Ladd faz uso da etnografia cultural, das reflexões foucaultianas e dos aspectos discursivos de dominação pela ciência moderna sobre o corpo da pessoa Surda. As reflexões históricas que estão sendo apresentadas são uma prova fundamental de que sempre existiu uma cultura surda, a qual, em alguns âmbitos sociais, era não apenas respeitada mas também valorizada. A ascensão da ciência moderna buscou incansavelmente impor um paradigma de cura às pessoas Surdas, buscando inclusive apagar a trajetória artísticas e estética de muitos personagens Surdos da história da humanidade.

Palavras-chave: Surdo; História; Filosofia; língua de Sinais; Cultura Surda.

Abstract:

British deaf philosopher Paddy Ladd is still an unknown personality in academic centers of Philosophy, but an extremely important reference in the discipline of Deaf Studies and Deaf Language Policy Education. Paddy Ladd defends the socio-anthropological conception of people with deafness, revealing that the rehabilitation paradigm tends to impose a condition of oppression on Deaf subjects, when they are not recognized in their linguistic profile. Inferences in Sign Language are much more than a resource learned for accessibility, as the linguistic condition of the Deaf is a free decision to assume their Being in the world. This decision, in addition to not being simple, suffers from social conditioning. In this article, we intend to present how the author Paddy Ladd makes use of cultural ethnography, Foucauldian reflections and the discursive aspects of the domination of modern science over the deaf body. The historical reflections presented are fundamental proof that a deaf culture has always existed, which, in some social spheres, was not only respected but also valued. The rise of modern science tirelessly sought to impose a healing paradigm on Deaf people, even seeking to erase the artistic and aesthetic trajectory of many Deaf characters in the history of humanity.

Keywords: Deaf. History. Philosophy. Sign language. Deaf culture.

1. Mestre em Filosofia na área de concentração de ensino de filosofia pelo programa de pós-graduação profissional no ensino de filosofia (PROFILO) com polo na Universidade Federal do Ceará (UFC) atualmente trabalha como docente temporário pela ONG Escola Fillipo Smaldone especializada na educação de surdos conveniada a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), graduado em filosofia licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), atualmente estudante de Pedagogia Bilingue (Libras/português) pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com polo na UFC, cursando 5º semestre, pós-graduado em lato sensu em Tradução e Interpretação de Libras pela Faculdade Instituto de ensino Superior em Educação do Paraná (FAINSEP) com polo em Rio Grande do Norte, desde do ano passado, Preceptor do programa de Residência Pedagógica pela UECE.

2. Consideramos, primeiramente, sujeito Surdo com "s" maiúsculo a pessoa Surda cujo "[...] código ético de formação visual independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços." (Strobel, 2008, p. 29). Por acreditarmos que o educando Surdo é "[...] a identificação mais apropriada entre os Surdos que usam a Língua de Sinais [...]" (Quadros, 2019, p. 26), esta língua tem tomado proporções cada vez mais significativas nas diversas áreas do conhecimento e nos mais amplos setores da sociedade, se compararmos seu uso há algumas décadas. Contudo, para o ensino de filosofia, a Educação dos Surdos ainda se configura como uma ilustre desconhecida, ao compararmos-la com outros campos do saber.

1. INTRODUÇÃO

Paddy Ladd é um ativista da causa Surda e pesquisador Surdo britânico. Sua tese, *Em busca da Surdidade: em direção a uma compreensão da cultura Surda britânica*, defendida em dezembro de 1998, conferiu-lhe o título de doutor em Filosofia pela University of Bristol. Contudo, Paddy Ladd ainda é desconhecido na área de ensino da filosofia. Em contrapartida, ele já é bastante conhecido em áreas como pedagogia e linguística. A grande contribuição de Paddy Ladd está em seu esforço de apresentar um conteúdo epistemológico que rompa com a mentalidade social médico-reabilitadora que suprime a identidade linguístico-cultural do Surdo britânico.

No entanto, não apenas Paddy Ladd, mas outros autores, como Carlos Skliar, Harlan Lane, Oliver Sacks, foram adotados no Brasil na área de Pedagogia e nas pesquisas de Políticas Linguísticas de Surdos (Perlin, Rezende, Strobel). Isso, de uma certa forma, indica a rejeição social das pessoas Surdas por causa de sua condição linguística, ou seja, as estruturas sociais impõem às pessoas comunicar-se pelo uso exclusivo da oralidade. Esta dimensão é consequência de uma longa disputa entre filosofias educacionais, no século XVII, as quais as pesquisas da etnografia social, o estruturalismo e a teoria crítica trouxeram como fundamento da consciência política do movimento Surdo brasileiro

2. PADDY LADD E SUA CRÍTICA AO PARADIGMA MÉDICO-REABILITADOR

Para o filósofo britânico Paddy Ladd, os Surdos foram historicamente oprimidos no uso de sua condição linguística, fato que persiste até hoje, na contemporaneidade. Esta condição de repressão e supressão é definida pelo autor como "Audismo" ou "Ouvitismo"⁴. Resumidamente, tal condição seria o discurso ideológico médico-reabilitador justificado pela promissora esperança de normalização de fundamento oral-auditivo que está sutilmente imposta ao sujeito Surdo, inviabilizando seu desenvolvimento linguístico-cultural. A corporeidade Surda seria um projeto de colonialismo de controle e dominação ao qual todos os Surdos seriam submetidos.

Predominava a perspectiva funcional da corporeidade, destacando excessiva e evasivamente a questão da

audição e da oralização. Pesquisadores em vários países exploraram a composição do ouvido e as possíveis causas da surdez como consequência "[...] de doenças e especulando sobre a relação entre a surdez congênita e o mutismo, sendo um dos seus motivos amenizar a surdez acidental entre os ricos e poderosos. Por definição, a sua percepção das pessoas Surdas era negativa, centrada no modelo médico" (Ladd, 2013, p.70).

Em sua trajetória acadêmica, Paddy Ladd, motivado pela militância política, conseguiu definir a ideia de cultura Surda britânica fazendo uso de contribuições teóricas diversificadas, como, por exemplo, os Estudos Culturais e a Etnografia Crítica, em sua abordagem metodológica. Seu esforço conceitual teórico vinculou-se à Antropologia Crítica, aos Estudos Culturais, às Teorias Pós-Coloniais, às perspectivas foucaultianas de macro e micropoder, desvelando um panorama de pesquisas na área e se insurgindo na difusão de temas pautados na categoria "cultura Surda", criteriosamente diversificada e multifacetada. Ademais, investigou as experiências das escolas residenciais para Surdos (perfis de escolas britânicas).

Conforme o século avançava, houve, contudo, uma maior pressão para subverter o modelo linguístico Surdo e substituí-lo por um discurso médico rejuvenescido, usando esse tropo central e eufemismo do século XIX. Progresso contra o qual se situava a Natureza enquanto tropo regressivo e a tecnologia, inevitavelmente, e até de forma preordenada, consagrada como a filosofia primária do futuro. Este tema tem uma importância particular para o Oralismo no século XX. O seu fracasso continuado era mascarado por uma declaração de que o próximo desenvolvimento científico, sempre ao virar da esquina, produziria, de alguma forma, os resultados desejados que fugiam daquele tempo presente (Ladd, 2013).

Graham Bell é um alvo útil para este intento, pois incorpora várias das forças que, como vimos anteriormente, informaram a filosofia Oralista. Ele "emanava" poder político e social devido ao seu pano de fundo familiar, aumentado pela riqueza derivada da sua invenção: o telefone. Esse sucesso, no prestigioso domínio da ciência, deu-lhe credibilidade ideológica, tanto dentro como fora dos domínios médico-científicos. "A ciência, declarou, em conjunto com o nosso conhecimento, deixando-nos mais próximos de

Deus, é o que de mais elevado existe" (Lane, 1984, p. 342 *apud* Ladd, 2013, p. 73).

A categoria de "Surdo-mudo" emergiu como um pré-requisito necessário para o estabelecimento da educação de Surdos. Criou-se um princípio para o sistema de classificação pelo qual mais tarde se administrariam (controlariam) as pessoas Surdas. Foucault (1979) também se concentra na capacidade crescente do Estado para usar a medicina para dissecar, categorizar e controlar o corpo humano, ocorrendo, talvez não coincidentemente, ao mesmo tempo que atitudes negativas relativas ao corpo humano e à sexualidade estavam a ser promulgadas (Ladd, 2013, p. 79).

Outra mudança importante durante este período refere-se às relações entre poder e conhecimento. A partir do iluminismo, os sistemas institucionalizados também cooptaram pelo próprio conhecimento. Procurando controlar o que podia ser considerado conhecimento, conseguiam mascarar o poder atrás da (aparente) razão, controlando desta forma os termos mediante os quais o discurso podia ser conduzido e retendo a capacidade de suprimir ou ignorar discursos em disputa (Ladd, 2013, p. 79).

O formalismo do conhecimento viabilizou a crença da construção de uma sociedade organicamente rentável, de indivíduos passíveis de intervenção aplicável, inclusive no corpo humano. Concebeu o corpo humano passível de cálculos mensuráveis e eficientes na sua reorganização funcional e de tentativas infames de investigação científica. As formas reducionistas comentadas anteriormente consistem na uniformidade como se interpretam o sujeito em sua relação social, dando importância maior para sua condição laboral engendrada no contexto da produção.

O discurso oriundo das ciências empíricas protagonizou uma efetiva emancipação do indivíduo, em sua base imanente, proporcionando uma universalização da forma física como prioridade em detrimento dos aspectos culturais. O pragmatismo social considerou a possibilidade de construir uma sociedade conforme o modelo teórico das ciências experimentais. Desta maneira, a projeção do outro não se resumiria apenas ao condicionamento sociocultural, mas sim ao discurso técnico-científico de intervenção direta do sujeito como componente solidário de um organismo social.

A cultura é a chave em comum com os outros povos colonizadores e minorias linguísticas.

Os poderes político e econômico poderão ou não ser as forças condutoras por trás da opressão linguística. Todavia, tanto a chave quanto a fechadura em que ela roda são a cultura. Um povo pode existir sem uma língua que não seja sua, mas sem cultura não existe povo (Ladd, 2013, p. 9). Entre outras questões, na modernidade, sobretudo nos primórdios do século XVII, após a expansão da Revolução Industrial, a ascendente onda de expansão da Linguagem Tecnocientífica originou o surgimento crescente de ideologias de perspectivas mais seletivas e eugênicas.

O avanço industrial que sustentou o colonialismo foi, fatalmente, um produto da ciência. Assim, iniciou-se o desenvolvimento de ideologias que estabeleceram a ciência como um dos pontos de referência pelos quais a superioridade e o domínio de raça e da classe podiam ser justificados, "coisificando" o discurso que se mantém até o presente. O biopoder, este triunvirato imperialista, medicalista-cientista, por definição, estava a acumular uma grande riqueza nacional e global, dando um novo impulso à prioridade Oralista tradicional em ensinar a crianças Surdas a nobreza do falar (Ladd, 2013, p. 70-71).

Entre outros experimentos, o racionalismo medicalista-científico inseriu uma sonda na trompa de Eustáquio e tentou limpá-la com jatos de água. Realizou suas tentativas em 120 alunos, 49 praticamente todos na escola, salvo umas duas dúzias que não se sujeitaram. Insatisfeito, esse racionalismo empreendeu a fratura do crânio de alguns alunos, batendo atrás da orelha com um martelo (Ladd, 2013). Notavam-se os cientistas, e suas "curas milagrosas", e jornais diários batendo o tambor para angariar dinheiro para as crianças Surdas serem submetidas a cirurgias, sem pensar que, talvez, essas crianças não quisessem se sujeitar a tal coisa. A qualidade mais traiçoeira desta imagem é o fator da benevolência.

Essa construção das comunidades Surdas está profundamente tecida pelos padrões ideológicos introjetados nas consciências por pessoas que nunca as conheceram. Essas ideias e imagens não vieram por utilização dessas línguas de sinais globais ou das comunidades estabelecidas contra todas as adversidades (Ladd, 2013). A teoria da deficiência conseguiu vingar nos anos 1980, quando as pessoas deficientes conseguiram identificar atitudes para

consgo mesmo com base na crença de que não seriam seres humanos devido à ausência ou ao mau funcionamento de uma faculdade física (Ladd, 2013). As experiências culturais e linguísticas não estão devidamente inclusas na estrutura de Estado moderno em nenhuma parte do mundo.

O movimento da deficiência inverteu esse padrão (o linguístico), realçando que as sociedades eram construídas unicamente para beneficiar as pessoas não deficientes, de forma que qualquer tentativa de alcançar o acesso a direitos iguais era vista como um processo de acumulação que os deixava à mercê da benevolência (Ladd, 2013, p. 16).

Ao partilharem suas vidas uns com os outros enquanto comunidade e governando-se por essas explicações mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas Surdas envolvem-se em práxis diárias, num diálogo interno e externo continuado. Este diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se "Surdo", mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar ser uma pessoa Surda numa comunidade Surda (Ladd, 2013). O Eu histórico parece ser então uma característica de um nível de Surdidade

mais elevado e explícito, que ainda continua a ser cuidado para voltar à existência. O simples fato de manter uma continuidade histórica no âmbito de associações locais e nacionais deixou a comunidade com uma base razoavelmente sólida, se não forte, e preservada para sua reconstrução. Em parte, isso depende de pesquisa histórica para localizar, descrever e explicar o que quer que possa ser desenterrado de eras anteriores da sociedade Surda (Ladd, 2013).

3. O RESGATE DO EU SURDO E SUAS MARCAS HISTÓRICAS

Uma importante contribuição do pensador Paddy Ladd é a retomada histórica do perfil dos Surdos antes do paradigma reabilitatório, afirmando uma imagem mais positiva do Surdo em determinadas épocas e contextos culturais distintos. Uma evidência de que existia uma comunidade Surda na Espanha vinculada à comunidade Surda do Mediterrâneo, conforme atestado por Leonardo da Vinci. Foi o pintor surdo Juan de Navarrete, membro da corte de Felipe II, que exerceu papel importante para convencer os ouvintes acerca da inteligência de pessoas Surdas. Um de seus trabalhos foi a Adoração dos pastores, de 1570, (Ladd, 2011, p. 300).

Figura 01 Patrimônio nacional de madrid



Fonte: ladd (2011).

Mais evidências estão surgindo de que o vocabulário em Língua de Sinais Britânica pode ser rastreado pelo menos até os anos 1630. Em certas partes do Reino Unido, muitas pessoas Surdas foram capazes de usá-lo. Evidências valiosas mostram que, entre os séculos XV e XX, os Surdos desempenharam papéis muito importantes na Corte Otomana, onde a língua de sinais tinha um prestígio maior do que o discurso falado no resto do mundo.

A verdadeira surdez é a da mente. Assim, ao proceder a esta jornada para a compreensão da cultura Surda, podemos, na realidade, estar a embarcar num percurso para a compreensão de nós próprios. Então, em respeito a isto, a jornada na busca dos significados de Surdidade poderá mesmo constituir a fronteira final da humanidade. Surdidade não é, todavia, uma condição médica estática como a surdez. Na verdade, representa um processo de luta vivido por cada criança, família e adultos Surdos para explicarem a si e aos outros sua existência no mundo (Ladd, 2013, p. 10).

Figura 2 Fotografias da Biblioteca Real, Suécia



Fonte: ladd (2011).

Conforme Fisher e Lane (1993 *apud* Ladd, 2011, p. 300), o prestígio das comunidades Surdas parisienses era tão significativo que artistas Surdos, como Clause Designs, esculpiram bustos com dois traços finos, como o busto de Robespierre (Figura 3). Legaram-nos indícios de uma visão mais poderosa da Surdidade, da espiritualidade

da ordem e da política da Nação Surda que existiam antes do surgimento do Oralismo. Outro exemplo, já nos inícios do período pós-Milão, são as línguas de sinais; estas ainda eram amplamente respeitadas, segundo nos apresenta o retrato da rainha Vitória com uma funcionária surda (Figura 4).

Figura 3 O busto de Robespierre



Fonte: Mirzoeff (1995 *apu*LADD, 2013).

Figura 4 Royal National Institute for Deaf People (RNID)



Fonte: ladd (2011).

No período do Iluminismo, a língua de sinais chamou a atenção de vários pensadores que destacavam a evidência histórica dos Surdos e sua expressão linguística como “[...] encarnam pistas referentes à natureza essencial e ao desenvolvimento da humanidade, contém naturalmente um estatuto elevado e pode ser vista como uma emergente (ou continuidade) dos discursos socrático-judaicos, agostinianos” (Ladd, 2013, p. 60). A Língua de Sinais foi objeto de análise, por um breve período de tempo, entre os filósofos considerados racionalistas, uma comprovação apodítica da hegemonia epistemológica racionalista em detrimento dos pensadores empiristas. A discussão estava pautada na origem do conhecimento. Enquanto os empiristas preconizavam a sensação como fator originário do conhecimento e garantia da verdade, os racionalistas acreditavam na hegemonia das ideias como estatuto seguro para aquisição do conhecimento. Realmente, o Surdo e a sua Língua de Sinais não constituíam um ponto de polarização; contudo, correspondiam a um ponto de profunda admiração. Na procura por uma língua universal, Leibniz postulou que a língua de sinais poderia fornecer a resposta, enquanto Descartes usou a língua de sinais como fator crucial para diferenciar os homens dos animais. Conforme Mirzoeff (1995, p. 31 *apud* Ladd, 2013, p. 59), a teorização de Diderot foi mais profunda: “[...] podíamos substituir os sinais manuais por palavras. Digo, quase, porque há sinais sublimes que nem toda eloquência da oratória pode transmitir. As especulações de Montaigne levaram-no a conclusões semelhantes”.

Os Surdos são conhecidos por terem escrito panfletos políticos populares durante este período e por terem lutado (e morrido) no exército revolucionário, enquanto a própria revolução foi o primeiro organismo político a reconhecer os Surdos oficialmente como “os filhos da nação”, no termo de referência rousseauiana, inaugurando desta forma a primeira escola para Surdos do mundo financiada publicamente. As interações entre Surdos e ouvintes durante a Revolução Francesa têm um significado particular para este estudo, uma vez que estão entre as primeiras indicações de que os Surdos não estavam apenas envolvidos na classe operária, mas também estavam despertos para a participação

política (Ladd, 2013). Podemos apreciar o seu alcance, a sua crença naquilo que foi a Surdidade e o que pode vir a ser novamente.

Os Surdos insinuam, e por vezes tornam explícito, uma crença numa Surdidade potencialmente global de uma raça Surda distinta, mas igual a todos os países do mundo. Além disso, se os membros dessa raça fossem postos uns contra os outros por uma guerra nacional nas sociedades maioritárias, isto constituiria um dos princípios dos ouvintes, e não manifestação da Surdidade. As comparações mais próximas que podemos encontrar são conceitos semelhantes aos discursos judeus e afrocêntricos (Ladd, 2013).

Sobre o desenvolvimento dos discursos dos próprios Surdos, podemos procurar pistas no trabalho de Pierre Desloges³, que compôs o primeiro texto Surdo em 1779, um trabalho não só relevante, mas também útil atualmente; em alguns aspectos, continua avançando em relação à educação dos Surdos (Ladd, 2013). Vários autores de diversas áreas de conhecimento (Martins, 2015; Sacks, 1989; Strobel, 2008) concordam que D. L'Épée foi um dos pioneiros em acreditar que os Surdos possuíam uma língua “[...] associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e, com isso, de um só golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo” (Sacks, 1989, p. 27).

O sistema de sinais “metódicos” de D. L'Épée, uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais, permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. A escola de D. L'Épée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público (Sacks, 1989, p. 26).

O modelo inicial de educação de Surdos, que era conhecido como método gestualístico de educação, expandiu-se graças ao empenho e a muitas discussões entre os filósofos educacionais de seu tempo, a ponto de se expandir entre as Américas. No Brasil, foi fundado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos em

3. Pierre Desloges nasceu em 1747, em Le Grand Pressigny, e ficou surdo com 7 anos, provavelmente devido ao sarampo. Com 21, mudou-se para Paris, vivendo em situação de grande dificuldade financeira. Com 27 anos, aprendeu a língua de sinais francesa com os surdos que conheceu nessa cidade. A partir daí, segundo ele, passou a se valer da escrita para se opor à tese de que a educação de surdos deveria basear-se no ensino da fala, como defendia na época o cônego Deschamps, a quem toma como principal interlocutor em seu livro.

meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet. Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para Surdos no Brasil. Nesse documento, também informa sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para Surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluí-los, convidou o ex-aluno dessa instituição Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para Surdos na América. Portanto, podemos compreender que a proposta de Huet correspondia a essa tendência.

A língua de sinais praticada pelos Surdos no Instituto, de forte influência francesa em função da nacionalidade de Huet, foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus estados quando do término do curso. A principal crítica que se fazia aos processos de aquisição de língua oral era de que ela demandava um tempo enorme de treinamento da fala e dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que ia sendo abandonada pela importância que era dada à expressão pela palavra oral. Os incipientes resultados dessa perspectiva para a educação dos Surdos, que demandavam ensino público de massa, estimularam o surgimento, em meados da década de 1980, de um movimento transnacional, contando com acadêmicos, profissionais da área da surdez e dos próprios Surdos no sentido de apontar outros caminhos para a sua escolarização e socialização.

Com apoio de pesquisas realizadas na área da linguística que conferiram status de língua à comunicação gestual entre Surdos, esse movimento ganha corpo. Já no final dos anos 1980, no Brasil, os Surdos lideram o movimento de oficialização 55 da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em 1993, um projeto de lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da Libras em âmbito federal. Contudo, apesar das últimas conquistas, as dispersões sociais tendem a deixar a pessoa Surda alienada de sua própria cultura devido ao próprio paradigma da reabilitação que não concebe a ideia de uma nacionalidade linguística fundamentada na Língua de Sinais. Basta percebermos como ainda são

falhas as estruturas sociais acessíveis ao Surdo em sua condição linguística.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado Democrático de Direito é um sistema institucional que designa que qualquer Estado deve garantir o respeito das liberdades civis dos indivíduos que nele se abrigam. O Estado, conforme Soares (2015 *apud* Justa, 2018), supera a moral, que nasce no bojo de uma comunidade. O Estado, entretanto, é superado pela moral; esta entendida, porém, como ação sensata. Ao filósofo, por fim, cabe buscar o sentido das ações.

Portanto as autoridades políticas estão sujeitas ao poder do povo, uma vez que é a população quem escolhe seus representantes para criarem as leis, os legisladores. Entender-se como conceito historicamente concreto e como modelo de domínio político típico da modernidade. Se pretendêssemos caracterizar esta categoria política da modernidade, dir-se-ia que Estado é um sistema processual e dinâmico e não uma essência imutável ou um tipo de domínio político fenomenologicamente originário e metaconstitucional (Justa, 2018, p. 48).

Neste contexto político, as garantias do direito surgem como cumprimento do dever relacionado ao reconhecimento mútuo. O processo de reabilitação, marcado por sua natureza distorcida e por suas contradições, permanecerá enquanto o Estado não souber ou não puder impor uma organização razoável em vista da liberdade, do reconhecimento de todos por todos. Entendendo que o homem é um ser de discurso que se compreende como ser agente, o que se coloca para nós é o próprio homem no Estado democrático através de sua educação cívica. Tal educação não trata da adesão do homem ao mundo de forma mecânica, mas da conduta formativa como dimensão constitutiva e expressiva do ser do homem enquanto membro realizador do seu dever.

Os homens são sujeitos livres e iguais, não na medida em que recusam as vantagens e servidões do progresso, mas assim que se organizam para impor ao progresso técnico e científico a subordinação a valores morais. Essa organização da comunidade em vista da ação define o Estado (Canivez, 1991, p. 148).

Mas, se o programa de reabilitação produz um efeito perverso nas relações sociais, buscando uniformizar a pessoa humana e relegando a sua singularidade à marginalidade das vantagens civis, seria lícita e legítima a imposição desta prática social, inclusive garantida por lei? Estes são temas e assuntos a serem tratados em outro momento de pesquisa, mas permanece a questão sobre a aparência e a essência da acessibilidade. Promovemos uma acessibilidade para nós ou para as pessoas Surdas? A morte e a injustiça mais difíceis de comprovar são a evidência do espírito, a sua dimensão noética, ou seja, será que existe vida sem cultura e sem comunidade humana? Ficam, por fim, estas questões em aberto para o questionamento do leitor.

REFERÊNCIAS

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papirus, 1991.

JUSTA, Junior Haroldo Peixoto. **Os pressupostos da Educabilidade Moral em Eric Weil.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

LADD, P. **Em busca da surdidade:** conhecendo a cultura surda. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LANE, H. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MARTINS, L. de A. R. **A história da educação das pessoas com deficiência:** da antiguidade até o século XXI. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

QUADROS, Ronice Muller. **Linguística para o ensino superior.** São Paulo: Parábola, 2019. v. 5.

SACKS, O. W. **Vendo vozes:** "uma viagem ao mundo dos surdos". Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

STROBEL, K. L. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WEIL, Eric. Eric Weil e Sócrates: discussão e diálogo. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 16, n. 46, p. 97-108, 1989.

WEIL, Eric. **Filosofia moral.** Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: É Realizações, 2011.

WEIL, Eric. **Filosofia política.** Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1990.

WEIL, Eric. **Lógica da filosofia.** Tradução de Lara Cristina. São Paulo: É Realizações, 2011.



PIBID E MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA

Francisco José da Silva (UFCA) 1

Pibid and professional master in philosophy: a possible and necessary articulation

Resumo:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010 (Decreto 7.219/10) e regulamentado no ano de 2013 (Portaria 096/13), é um dos mais importantes programas de incentivo e formação de futuros docentes. O programa funciona como uma ação educativa e formativa para licenciandos de diversas áreas, permitindo uma visão panorâmica da vida escolar e do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Uma das especificidades do PIBID é promover a formação do licenciando em um contato mais próximo da escola, além da criação e execução de projetos, possibilitando uma experiência mais ampla dos licenciandos na disciplina. O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), implementado em 2017, tem como uma de suas exigências para o mestrando a elaboração de um trabalho de pesquisa que seja o resultado de um processo planejado e efetivado no contexto da prática docente, uma forma de promover a resolução de problemas através de um processo ativo. Este artigo visa pensar a possibilidade de articulação entre PIBID e PROF-FILO como forma de otimizar ambas propostas a partir do primeiro possibilitando o licenciando a criar projetos e iniciar a experiência de sua formação, de tal forma que estes sejam amadurecidos e reavaliados de forma reflexiva no Mestrado Profissional. Nesse sentido, essa discussão tem, por fim, uma contribuição para aprimorar estes projetos enfatizando a relevância do PIBID para uma melhor compreensão dos aspectos específicos da construção do produto educacional, tal como se apresenta no Mestrado Profissional, pagar a trajetória artísticas e estética de muitos personagens Surdos da história da humanidade.

Palavras-chave: Filosofia - Pibid - Mestrado Profissional

Abstract:

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), created in 2010 (Decree 7,219/10) and regulated in 2013 (Ordinance 096/13), is one of the most important incentive and training programs for future teachers. The program works as an educational and training action for undergraduates from different areas, allowing a panoramic view of school life and the teaching-learning process as a whole. One of the specificities of PIBID is to promote the experience of undergraduates in closer contact with the school, in addition to the creation and execution of projects, enabling a broader experience for undergraduates in the discipline. The Professional Master's Degree in Philosophy (PROF-FILO), implemented in 2017, has as one of its requirements for the master's student the preparation of a research work that is the result of a process planned and carried out in the context of teaching practice, a form of promote problem solving through an active process. This article aims to think about the possibility of articulation between PIBID and PROF-FILO as a way of optimizing both proposals based on the first, enabling the graduate to create projects and begin the experience of their training, in such a way that they are matured and re-evaluated in a reflective way, in the Professional Master's Degree. In this sense, this discussion aims to contribute to improving these projects, emphasizing the relevance of PIBID for a better understanding of the specific aspects of the construction of the educational product, as presented in the Professional Master's Degree.

Keywords: Philosophy - Pibid - Professional Master's Degree

1. Doutor em Filosofia (UFC), Prof. Adjunto do curso de Filosofia UFCA.

1. INTRODUÇÃO

A formação e capacitação de docentes para o ensino básico é um desafio enfrentado pelas licenciaturas, uma vez que, a própria razão de ser destas é vista de forma preconceituosa nos meios acadêmicos, onde predomina uma concepção de superioridade do Bacharelado, como nos alerta Patrícia VELASCO (2019, p.78). Acrescente-se a isso a incerteza sobre o próprio estatuto do papel da Filosofia na Educação e de um modo específico de ensinar filosofia. Esses desafios se ampliam quando surgem propostas de formação para o ensino de Filosofia, como é o caso do PIBID e da Residência Pedagógica e, mais recentemente, do Mestrado Profissional em Filosofia.

O PIBID é um dos mais importantes programas de incentivo e formação de futuros docentes, funcionando como uma ação educativa que permite uma visão panorâmica da vida escolar e do processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas. Além de promover a reflexão sobre o ensino de Filosofia e as experiências realizadas na vigência do programa, tais como: grupos de leitura, cineclubes, eventos e projetos. Uma das especificidades programa é promover a experiência do licenciando em um contato mais próximo da escola, além da criação de projetos de inserção e intervenção no desenvolvimento da disciplina.

O Mestrado Profissional em Filosofia, por sua vez, tem como uma de suas metas a promoção da reflexão sobre o ensino de Filosofia como uma área de pesquisa. Entre as condições para o cumprimento de seu escopo está a elaboração de um trabalho de pesquisa que surge como resultado de um processo planejado e implementado no contexto da prática docente. Esse trabalho deve ter em seu eixo a resolução de uma problemática no âmbito do ensino de filosofia.

Como enfatiza VELASCO (2019, p.102),

A interlocução entre o PROF-FILO e o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um dos programas de formação supra referidos, é notória. E tal integração ocorre tanto com relação à problematização das atividades do PIBID realizadas nas pesquisas do Mestrado Profissional em Filosofia, quanto no que diz respeito aos/às agentes envolvidos/as nos programas.

Nesse sentido, nossa pretensão é refletir sobre a contribuição e relevância do Pibid na melhor compreensão dos aspectos específicos da construção do produto educacional tal como é demandado no

Mestrado Profissional, bem como pensar a articulação das duas propostas de tal forma que haja uma continuidade entre suas pesquisas e ações. Dessa forma, consideramos que ambas ganharão com esse diálogo possível e necessário, ampliando assim as possibilidades do ensino de filosofia em seus vários níveis.

2. É POSSÍVEL ARTICULAR PIBID ESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2010 (Decreto 7.219/10) e regulamentado no ano de 2013 (Portaria 096/13), é um dos mais importantes programas de incentivo e formação de futuros docentes, funcionando como uma ação educativa e formativa para licenciandos de diversas áreas, permitindo uma visão panorâmica da vida escolar e do processo de ensino e aprendizagem como um todo

São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PIBID cumpre um papel importante ao servir como primeiro contato com a ambiência escolar, porém, não apenas observação ou ação pontual como acontece no estágio, mas de tal forma a promover o protagonismo dos licenciandos. Ao inseri-los desse modo no todo da vida escolar (aulas, reuniões, planejamento) permiti-lhes ações continuadas e a elaboração de projetos. Em Filosofia, o PIBID garante uma proximidade maior com os estudantes do ensino médio através de grupos de estudo, cafés filosóficos, sessões de cinema com

debate e outras atividades no contratempo da sala de aula, de tal forma que estes se sintam livres para participar sem a exigência de uma disciplina.

Por essa razão, devemos enfatizar a centralidade do objetivo IV em nossa reflexão, pois nele está o cerne da possibilidade de articulação entre PIBID e PROF-FILO, ou seja, a inserção dos discentes no cotidiano da escola. Essa inserção é fundamental na medida em que aliado aos docentes que já atuam na escola pode lhes proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas inovadoras cujo resultado esperado seria a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Já o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), que teve sua criação em 2017, tem como uma de suas exigências para o mestrando a elaboração de um trabalho de pesquisa que seja o resultado de um processo planejado e implementado no contexto da prática docente, ou seja, uma forma de promover a resolução de problemas através de um processo ativo

Segundo o Regimento geral do PROF-FILO.

Art. 42 - O trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, apresentado na forma de uma dissertação, versará sobre um processo planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia. Parágrafo único. Quando for o caso, além da dissertação exigida no caput deste artigo, poderá ser submetida à validação da banca produto educacional resultado do processo de ensino resultado da dissertação.²

O Mestrado Profissional em Filosofia tem como área de concentração o *Ensino de Filosofia* e como eixos ou linhas de pesquisa *Filosofia e Ensino* e *Prática de ensino de Filosofia*. O primeiro eixo reflete sobre uma perspectiva mais ampla: a) as possibilidades da Filosofia como disciplina da educação básica (a formação docente para atuação na escola e em espaços não formais, b) as relações entre Filosofia, ensino e história da Filosofia, c) o papel formativo da Filosofia, d) o uso dos textos filosóficos e não filosóficos em sala de aula, e) os pressupostos filosóficos do ensino-aprendizagem em Filosofia, f) a pertinência do livro didático).

O segundo eixo, por sua vez, discute: a) as metodologias de ensino e, b) o processo didático (os planejamentos escolares e as práticas – as experiências vivenciadas pelos/as professores/as-discentes do PROF-FILO –, tomando-os como objeto de pesquisa filosófica). O Mestrado tem um padrão unificado para todos os núcleos, incluindo o processo seletivo nacional e a oferta das disciplinas obrigatórias (4 créditos em 60 horas-aula): *Filosofia do Ensino de Filosofia, Laboratório de Ensino de Filosofia, Seminário de Projetos e Seminário de Pesquisa*.

Nossa reflexão concentra-se na segunda linha de pesquisa, dialogando especificamente com as disciplinas *Laboratório de ensino de Filosofia* (obrigatória) e a *Filosofia na Sala de Aula* (optativa), uma vez que, elas estão mais alinhadas com aquilo que é pensado e realizado no PIBID, especialmente através da experiência de criação e execução dos projetos. Entendemos que a criação do Mestrado Profissional amplia aquilo que no PIBID é realizado de forma continuada, mas, infelizmente, sua efetividade está atrelada a vigência das ações do projeto em determinada escola.

Essa ampliação possível se dá na medida em que podemos articular as experiências e projetos dos bolsistas com a participação e o acompanhamento dos docentes vinculados ao Mestrado, numa parceria que serviria como um *feedback* entre a inovação e reflexão. O PROF-FILO pode transformar esses projetos do PIBID em ações refletidas e fundamentadas do ponto de vista acadêmico, reforçando sua eficiência na resolução de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que cria um cabedal de procedimentos consolidados e amplia a visão do papel da Filosofia.

3. CAMINHOS POSSÍVEIS PARA PENSAR A ARTICULAÇÃO PIBID/PROF-FILO

Nessa consideração sobre a relação entre PIBID e PROF-FILO não se trata de uma inovação, uma vez que já existem estudos e experiências sobre essa temática, mas apenas dar maior ênfase a essa articulação que se torna cada mais necessária dada as possibilidades

Regulamento do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/files/2016/05/Regulamento-PROF-FILO-1.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

abertas com o surgimento recente do Mestrado Profissional.

Sobre a importância do PIBID para as Licenciaturas podemos citar o estudo "O Impacto do PIBID em Cursos de Licenciatura em Filosofia" do Prof. Junot Cornélio Matos (UFPE) e o projeto "A experiência do PIBID-Filosofia Caicó-RN na formação docente: impactos na construção de metodologias para o ensino de filosofia" (2019), de Sueny Nóbrega Soares de Brito, que investiga as contribuições do subprojeto PIBID-Filosofia da UERN. Esses estudos podem servir de norteadores para as potencialidades inerentes ao programa e servir ainda de trilhas para o diálogo com o PROF-FILO.

Como nos informa VELASCO,

O maior exemplo de integração entre o PIBID e o Mestrado Profissional em Filosofia, contudo, talvez seja o da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória: na turma ingressante em 2017 do núcleo UNESPAR do PROF-FILO, eram três as mestrandas, hoje professoras (uma efetiva e duas temporárias), que foram bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Filosofia do PIBID-UNESPAR; na mesma turma 2017-2019, ingressaram no PROF-FILO cinco professores que foram supervisores do PIBID. Na mesma instituição, em 2018 ingressaram dois ex-bolsistas de iniciação à docência e dois ex-professores supervisores. Logo, dos 17 mestrandos e mestrandas do núcleo da UNESPAR entre 2017 e 2018, 12 participaram do PIBID (VELASCO, 2019, p.103).

Como afirmamos acima, nossa abordagem concentra-se na segunda linha de pesquisa do PROF-FILO, especialmente com as disciplinas *Laboratório de ensino de Filosofia* (obrigatória) e *Filosofia na Sala de Aula* (optativa). Isso se deve ao caráter mais prático das mesmas que permite criar e experimentar novas ferramentas e modelos de ensino filosófico.

A disciplina *Filosofia na Sala de Aula* trata das atividades de Filosofia na Educação Básica: discutindo procedimentos e estratégias metodológicas adotados pelos professores e professoras em suas práticas de sala de aula e, além disso, estudam-se práticas inovadoras que possam contribuir para a compreensão crítica e aprofundada do tema. A criação de métodos de ensino para educação básica exige um conhecimento do ambiente escolar, suas potencialidades e limitações. A disciplina Filosofia na Sala de Aula pode servir como o lugar de conhecer os caminhos já usados e pensar novos métodos, com isso, a inovação no PIBID pode ser alimentada por um conhecimento das metodologias exitosas em diversas condições e situações.

A disciplina *Laboratório de Ensino de Filosofia* é a contrapartida prática da ideia orientadora do programa. Como o nome sugere, nela o Ensino de Filosofia é discutido como um lugar de experimentação do pensamento e de produção filosófica. Podemos, assim, tanto aprofundar a investigação de temas e problemas filosóficos quanto analisar criticamente criando (novas) práticas.

Nesse caso, podemos citar o estudo a partir da disciplina em questão em FREITAS, A. / PISANI, M. M. *Reflexões acerca da natureza do mestrado profissional em filosofia (PROF-FILO) a partir da experiência com a disciplina "Laboratório de Ensino de Filosofia" (2017)*, no qual se enfatiza a experiência do professor em suas práticas pedagógicas. Segundos os autores:

Por mediação da disciplina "Laboratório de Ensino de Filosofia", pretendeu-se resignificar os processos formativos a partir dos saberes da experiência, de modo a valorizar as histórias de vida, as práticas docentes e os saberes construídos e (re)elaborados na prática, como objetos privilegiados para reflexão, análise, investigação e problematização (FREITAS/PISANI, 2017, p.50).

As práticas dos professores em sua formação são revalorizadas, através da escrita de sua experiência vivida, como, por exemplo, na forma autobiográfica. Essa experiência torna-se assim central ao permitir uma melhor compreensão do seu lugar enquanto agente do processo. Citamos o próprio documento do PROF-FILO como exemplificador das intervenções esperadas em seu aspecto prático

Desde que contemple o caráter prático precipuo à própria natureza do mestrado profissional, espera-se que o trabalho inclua, por exemplo: implantação de propostas curriculares ou de unidades ou sequências didáticas, produção e recepção de publicações e demais recursos didáticos (tais como, mídias audiovisuais ou digitais), desenvolvimento de processos ou instrumentos de avaliação, projetos diversos de intervenção no espaço escolar com o acervo cultural e crítico da filosofia etc., que serão sempre acompanhados da avaliação da sua aplicação ou implementação em situações reais de sala de aula (ou similares) envolvendo o público-alvo do processo desenvolvido. (PROF-FILO, 2020).

No âmbito da elaboração da dissertação do Mestrado e seu caráter como intervenção prática, lembramos o artigo dos professores Eduardo Sales Barra e Marcelo Martins "A intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO" (BARRA, 2021), abordando o nexo entre a teoria e o caráter prático realizado pelo PROF-FILO, em especial

no período em que nos encontrávamos submetidos a interrupção do ensino presencial provocada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Como enfatiza o mesmo autor a respeito da especificidade do TCC no Mestrado Profissional:

Vemos, assim, que o TCC se torna uma ferramenta que servirá como uma mediação para um novo olhar sobre a situação-desafio que, no momento da elaboração do projeto, deu origem a um amplo processo de intervenção. Assim, o produto torna-se um constructo didático-pedagógico específico, do qual não se pode desvincular um processo de intervenção como meio e possibilidade de ressignificação do exercício do filosofar no chão da escola, na sala de aula, da articulação do saber filosófico com o mundo e com a realidade de cada professor de Filosofia, que, no fim, reconhece o sentido de seu produto diante do contexto de sua prática docente (BARRA, 2021, p.147).

Como nos alerta BARRA (2021, p.144), o produto educacional (o qual é um elemento constituinte do Mestrado Profissional), surge no contexto de sua prática docente e de uma inquietação do professor em sala de aula diante de uma situação-desafio, cuja resposta suscita novas intervenções semelhantes e serve como modelo de expansão e melhoria do ensino, sem cair no espontaneísmo ou em “fórmulas mágicas” sem uma madura e rigorosa reflexão.

No mesmo artigo o autor discute ainda sobre os conceitos de “processo”, “contexto” e, principalmente, “intervenção” (BARRA, 2021, p.148),

O sentido de intervenção deve, pois, estar posicionado nesse espectro semântico que vai de mediação (colocar-se entre) à expansão (fazer crescer), tendo como fio condutor as condições de possibilidade da autoria. Mas, sendo um ato intencional, a qual propósito se dirige prioritariamente a intervenção incorporada à formação proposta pelo PROF-FILO? Quanto a isso, não pode haver dúvida, pois o próprio Art. 46 esclarece o que se espera mediar e expandir: “em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia” (BARRA, 2021, p.150).

Considerando os conceitos acima citados “mediar” e “expandir”, percebe-se que a intervenção deve partir de algum projeto que tem como função o melhoramento

do ensino de Filosofia. Esse deve ser planejado e executado de acordo com os passos metodológicos que permitam sua efetividade no espaço escolar de forma continuada, não uma mera experimentação pontual. Na dissertação do Mestrado Profissional tais intervenções que foram realizadas no PIBID, por exemplo, podem ser refletidas com maior cuidado e fundamentação teórica.

Em nosso caso particular, podemos citar um dos projetos aprovados para a primeira turma do PROF-FILO UFCA, cujo título é “*O caminho se faz caminhando – o território caririense como possibilidade de experiência filosófica no ensino médio*” do mestrando Luis Vitor Abreu, cuja inspiração foi o projeto de extensão *Trilhas filosóficas* da PROEX UFCA, o qual foi adaptado como projeto *Percursos Filosóficos* do PIBID Filosofia (ANJOS, 2019, p.183) e implementado na Escola Tiradentes em Juazeiro do Norte em 2014, tornando-se inclusive projeto de extensão e de cultura no âmbito das Pró-reitorias (PROEX E PROCULT).

O projeto *Percursos Filosóficos* tem como ponto de partida a ideia do caminhar como parte do exercício do filosofar, articulando o aspecto dinâmico do pensamento com sua efetivação no âmbito imanente do espaço geográfico. Na tradição filosófica podemos compreender esse aspecto “caminhante” da reflexão na filosofia peripatética de Aristóteles³ ou na reflexão apresentada em *Os devaneios do caminhante solitário* (1782, publicado postumamente) de J.J. Rousseau (1712-1778), os quais aliam o pensar ao caminhar, explorando desta forma o espaço geográfico e alimentando a reflexão⁴. Contemporaneamente esse mesmo aspecto pode ser percebido na perspectiva da “*geofilosofia*”⁵ como propôs o filósofo G. Deleuze (1925-1995) ao se perguntar: “*Qual a relação do pensamento com a terra?*” (DELEUZE, 1997, p.84).

Assim, o projeto elenca um lugar que será o ponto de partida de cada edição, e que ao ser percorrido e explorado, dá o que pensar. Como exemplo desses “passeios filosóficos” podemos citar um dos caminhos percorridos no *Trilhas filosóficas* que foi realizado na

3. A escola de Aristóteles era conhecida como Peripatética (do grego *περιπατέω*) que significa caminhar, passeio.

“Tendo concebido, portanto, o projeto de escrever o estado habitual de minha alma na mais estranha condição em que jamais possa se encontrar um mortal, não vi maneira mais simples e mais segura de realizar essa empresa do que manter um registro fiel de minhas caminhadas solitárias e dos devaneios que as preenchem quando deixo minha mente livre por inteiro e minhas ideias seguirem suas inclinações, sem resistência e sem dificuldade” (ROUSSEAU, *Os devaneios do caminhante solitário*, 2008, p.16). A ideia de *Geofilosofia* propõe uma intersecção entre Filosofia e Geografia, conforme: DELEUZE, G. *O que é Filosofia?* SP, Ed.34, 1997, p.111.

cidade Assaré (CE) numa visita ao Memorial do Patativa do Assaré (2014), onde refletimos sobre Filosofia e Poesia, ou ainda no mesmo ano a visita ao Museu do Gonzagão em Exu (PE), no qual tratamos da relação entre música e sofrimento, ligando o pensamento de Nietzsche, Schopenhauer e a obra musical de Luiz Gonzaga.

Como nos diz Ismael Lima, proponente do projeto no PIBID Filosofia (UFCA), ele se caracterizava da seguinte forma:

Desse modo, Percursos filosóficos surge como instrumento da afirmação do caráter plural que a Filosofia possui, bem como um convite para experimentar alguns caminhos que revelam a íntima relação do exercício filosófico com tudo que nos cerca e nos guia: a história, a natureza, a arte, a comunidade, o homem, buscando despertar nos alunos o interesse cada vez maior pela prática filosófica. Percursos filosóficos são passeios por diversos lugares, sempre com o intuito de estabelecer relações entre tais lugares e a prática filosófica (...) (ANJOS, 2019, pp.185-185).

Como vemos o projeto oriundo da Extensão foi adaptado ao programa de iniciação à docência, explorando diversas potencialidades da região do Cariri através da relação pensar-caminhar. Desta forma o projeto realizado no âmbito do PIBID serviu como objeto de reflexão por parte do mestrando Luís Vitor, e assim tornou-se a inspiração para uma intervenção na prática escolar e conseqüentemente se transformará numa dissertação refletindo os fundamentos dessa ação de aliar o caminhar ao filosofar. São essas as razões que nos permitem reforçar a ponte que liga as ações do PIBID ao modo reflexivo pelo qual o Mestrado Profissional se debruça sobre tais ações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como pretensão pensar a possibilidade de articulação entre PIBID e Mestrado Profissional em Filosofia como forma de otimizar ambas propostas. A partir da iniciação à docência o licenciando envolvido em um processo ativo de criação de projetos como futuro docente tem a experiência de sua implementação na escola colhendo seus primeiros frutos. Estes frutos serão amadurecidos e reavaliados de forma reflexiva no Mestrado Profissional numa dissertação (produto) que potencializa o desenvolvimento de novas ações no ensino de Filosofia.

Nossa reflexão chamou atenção para a segunda linha de pesquisa do PROF-FILO dialogando especificamente com as disciplinas *Laboratório de ensino de Filosofia* (obrigatória) e a *Filosofia na Sala de Aula* (optativa), uma vez que elas estão mais alinhadas com aquilo que é pensado e realizado no PIBID, especialmente através da experiência de criação e execução dos projetos, embora não exclua a possibilidade de relacionar essa proposta com a primeira linha do mesmo, explorando outros pontos igualmente importantes. Como exemplo desta proposta apresentamos um dos projetos aprovados na primeira turma do PROF-FILO UFCA, o qual nasceu das inquietações e intervenções feitas no PIBID Filosofia, como contribuição relevante para ampliar essa articulação possível e necessária.

Nesse sentido, tal discussão pretende ser uma contribuição para aprimorar ambos os projetos enfatizando a relevância do programa de iniciação à docência como possibilidade para uma melhor compreensão dos aspectos específicos da intervenção na escola e sua reflexão no âmbito do Mestrado e a construção do produto educacional.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, F. Weber / BRITO, C.R. *Iniciação à docência: memória e experiências do Pibid UFCA*. Curitiba, Appris, 2019.
- BARRA, Eduardo Salles de Oliveira BARREIRA, Marcelo Martins. *A intervenção como prática constitutiva do prof-filo*. In: Revista KALAGATOS Fortaleza, Vo.18, número 02, p. 140-156, 2021.
- BRITO, Sueny N. S. *A experiência do PIBID-Filosofia Caicó-RN na formação docente: impactos na construção de metodologias para o ensino de filosofia (dissertação Mestrado)*. Caicó, PROFI-FILO - UERN, 2019.
- CILENTO, A.; PEREIRA, M.; VELASCO, P. (Org.). *II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: memórias e reflexões*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 197, 2014.
- DELEUZE, G. / GUATARI, F. *O que é a Filosofia?* Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz, SP, Ed.34, 1997.
- FREITAS, A.; PISANI, M. M. *Reflexões acerca da natureza do mestrado profissional em filosofia (PROF-FILO) a partir da experiência com a disciplina "Laboratório de Ensino de Filosofia"*. SOFIA, Vitória (ES), v. 6, n. 3, p. 47-68, jul./dez. 2017.
- PROF-FILO. Regulamento Geral do PROF-FILO, 2019. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/> Acesso em: 30/jun./2020.
- _____. Trabalho de Conclusão e Certificação. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/> Acesso em: 30/jun./2020.
- ROUSSEAU, J.J. *Os devaneios do caminhante solitário*. Tradução Julia da Rosa Simões, SP, L&PM, 2008.
- SILVEIRA, R.T/GOTO, R. *Filosofia no ensino médio. Temas, problemas e propostas*. SP, Loyola, 2007.
- VELASCO, Patricia. *O que é isto – o PROF-FILO?* In: *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.76-107, jan-jun, 2019.



ENSAIO ACERCA DA FILOSOFIA TRANSCENDENTAL KANTIANA

Juliette de Sousa Vasconcelos¹
Prof. Dr. Luís Alexandre Dias do Carmo²

Essay on the kantian transcendental philosophy

Resumo:

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar as bases do pensamento kantiano na construção daquilo que se entende como filosofia transcendental, entendendo que os elementos apresentados são características do método kantiano, presentes e necessários para a compreensão de todas as suas obras. Trata-se, portanto, de um pressuposto teórico para a realização da pesquisa da dissertação de mestrado que visa tratar da relação entre liberdade e dever moral na Fundamentação da Metafísica Dos Costumes de Kant, sob a análise do exame das qualidades inerentes e pessoais do ser humano, que se manifestam de antemão na razão prática e inclui os conceitos de dignidade e dever moral, como pré-condição para determinar uma ação. Desse modo, com a leitura de trechos fundamentais da Crítica da Razão Pura (CRP) e de pesquisadores como Mario Porta, expomos de maneira breve alguns conceitos fundamentais para o problema apresentado na CRP que constitui a chamada Revolução Copernicana do Conhecimento.

Palavras-chave: Filosofia. Prática. Teórica. Transcendental.

Abstract:

The present research aims to present the foundations of Kantian thought in the construction of what is understood as transcendental philosophy, recognizing that the elements presented are characteristic of Kant's method, which is both present and necessary for the comprehension of all his works. It is, therefore, a theoretical presupposition for the execution of the research for the master's thesis, which seeks to address the relationship between freedom and moral duty in Kant's Groundwork for the Metaphysics of Morals, through the analysis of the examination of the inherent and personal qualities of the human being, which manifest themselves a priori in practical reason and include the concepts of dignity and moral duty as a precondition for determining an action. Thus, by reading essential passages from the Critique of Pure Reason (CPR) and the works of researchers like Mario Porta, we briefly outline some fundamental concepts for the problem presented in the CPR, which constitutes the so-called Copernican Revolution of Knowledge.

Keywords: Philosophy. Pratical. Theoretical. Transcendental.

1. Mestranda em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Filosofia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA. Bolsista da CAPES

2. Professor Dr. em Filosofia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio busca apresentar a filosofia transcendental kantiana como método e pressuposto teórico para a realização da pesquisa da dissertação de mestrado que visa tratar da relação entre liberdade e dever moral na *Fundamentação da Metafísica Dos Costumes* de Kant, sob a análise do exame das qualidades inerentes e pessoais do ser humano, que se manifestam de antemão na razão prática e inclui os conceitos de dignidade e dever moral, como pré-condição para determinar uma ação.

Para o filósofo prussiano, compreender o que se entende por filosofia transcendental é fundamental para um bom entendimento de suas colocações políticas, éticas e morais, haja vista que ainda que o homem seja dotado de racionalidade, essa razão não é pura, do contrário, haveria no homem uma necessidade de cumprir a vontade da razão sem a interferência de quaisquer inclinações, e sendo, portanto, o homem tanto pertencente ao mundo dos fenômenos quanto ao mundo *noumenal*³, ele termina por receber influência de ambos. Carmo (2005) afirma que, para Kant o ser racional, pertence ao mundo inteligível, isso porque possui em si, a priori da vontade, a noção de causalidade, como percebida no conceito de liberdade. Esse mesmo ser, enquanto pertencente ao mundo sensível, é afetado por questões externas, e essas condições empíricas o levam a ter inclinações, segundo Kant (2019, p. 51) "Chama-se inclinação à dependência em que a faculdade de desejar está em face das sensações", em outras palavras, inclinação é aquilo que desejo ou realizo impulsionado por sensações - como paixões, apetites e desejos.

Desse modo, para compreendermos a relação entre filosofia prática e teórica, precisamos, sobretudo, compreender a filosofia transcendental, e para isso, procuraremos estruturar este ensaio em duas seções, na primeira apresentamos o contexto que levou Kant a formular sua filosofia transcendental e em seguida, nos detemos ao problema presente na Crítica da Razão

Pura (CRP), no qual buscamos analisar os aspectos fundamentais, mediante uma leitura da introdução e dos prefácios à primeira e segunda edição da CRP, capítulos selecionados da obra *Prolegômenos a toda metafísica futura*, como também de outros pesquisadores do assunto, registrando aqui de que forma Kant constrói a base da sua filosofia.

2. A FILOSOFIA TRANSCENDENTAL

Immanuel Kant (1724-1804) na sua obra mais importante, *A crítica da razão pura* (CRP) de 1781, expõe sua filosofia transcendental pela primeira vez, o ponto central desta obra é a questão que visa estabelecer as possibilidades e os limites de todo o conhecimento racional. Nesse sentido, enquanto no prefácio à primeira edição de sua obra mostra a frustração da metafísica diante das outras ciências, como a lógica, a matemática e a física, no prefácio à segunda edição ele indica inicialmente a pretensão de elevar a metafísica da condição vulgar ao estatuto de ciência.

Kant nasceu no século XVIII, testemunhando a ascensão da ciência. Nesse período, a ciência estava em crescimento e as questões matemáticas e físicas eram consideradas seguras e inquestionáveis. Surge então a dicotomia entre duas correntes filosóficas: o racionalismo e o empirismo. O filósofo demonstra que a escolha entre essas correntes é ilusória, pois o verdadeiro conhecimento surge da síntese entre razão e experiência, como exposto em sua obra principal. Além disso, ao analisar a física e a matemática, Kant compreende como o conhecimento científico é produzido, explicando por que essas disciplinas não são questionadas.

Desse modo, Kant afasta-se de uma posição empirista, uma vez que discordava do papel que era atribuído à experiência no processo do conhecimento, já que, para ele, a razão deveria ter seus próprios fins. Muito embora o filósofo inicie a Introdução da CRP, segundo a edição B, na seção I, falando acerca de nosso conhecimento, que de fato, começa da experiência, ele afirma que "Ainda,

3. Kant realiza uma distinção entre o "mundo noumenal" e o "mundo fenomênico" que é fundamental em sua filosofia. Enquanto o mundo fenomênico trata da realidade da forma como percebemos através das nossas experiências mediante o uso das sensações e entendimento, o mundo noumenal representa toda a realidade em sua essência independente de nossas percepções. Isso porque, devido às limitações humanas, não podemos conhecer a "coisa em si", apenas concebê-la como uma realidade que está para além da aparência.

porém, que todo o nosso conhecimento, comece com a experiência, nem por isso, surge ele, apenas da experiência". (KANT, 2012, p.45) o que é reafirmado na introdução segundo a edição A: "(...) ela está longe de ser o único campo a que nosso entendimento se limita." (KANT, 2012, p. 65).

Segundo o filósofo, a razão também era subjugada pelo racionalismo, ao passo em que a mesma dependia de instâncias superiores a ela, como um bem, um valor, algo exterior a ela. Até mesmo com o cogito de Descartes que entendia a razão como substância, não deixa de evocar uma terceira substância (Divina) que cria e sustém o mundo.

A filosofia de Kant trouxe outro viés: a Filosofia Transcendental ou o que o próprio filósofo denominou de Revolução Copernicana do conhecimento. E para que possamos compreender a resposta que Kant encontrou para o problema da razão, ele nos apresenta inicialmente dois tipos de juízos: analíticos e sintéticos.

Partindo desse ponto, o filósofo inicia uma diferenciação entre juízos sintéticos e analíticos, utilizando o exemplo "todos os corpos são extensos" (KANT, 2012), o filósofo nos mostra que o conceito de extenso já está contido no predicado corpo, então se trata de um juízo analítico, pois há identidade na conexão entre o sujeito e o predicado e não acrescenta nada. No entanto, quando analisamos as sentenças "Todos os corpos são pesados" (KANT, 2012) ou "O sofá é marrom", ao decompor o conceito de sofá, por exemplo, não encontraremos o conceito de marrom contido nele, logo, por serem distintos o sujeito e o predicado, temos aí, um juízo sintético.

Embora questões matemáticas pareçam puramente analíticas, nos exemplos " $7+5=12$ " (KANT, 2012) ou " $2+6=8$ " ao fazermos a decomposição dos conceitos de 2 ou de 6, de 7 ou de 5, também não encontraremos o conceito de 8 ou 12, então são juízos sintéticos também, porque o predicado é diferente do sujeito, a conexão que existe é sem identidade. O que leva o filósofo a nos apresentar ainda um terceiro tipo de juízo: os juízos sintéticos a priori. Tendo este garantida sua universalidade e necessidade, não parte da experiência, mas possui a mesma contida em si e, ainda amplia, ou seja, acrescenta algo de novo.

Assim, um conhecimento para ser científico precisa ser fundamentado no juízo sintético a priori, ou seja, não basta ser sintético, é necessário ter clareza de

que *a priori* significa que não é preciso testemunho da experiência para encontrar sua validade. E é segundo os critérios da universalidade e da necessidade que sabemos quando podemos julgar a validade de um juízo *a priori* sem o testemunho da experiência, como bem é colocado por Kant (2012):

(...) o inteiro propósito final de nosso conhecimento especulativo *a priori*, repousa em tais princípios sintéticos, i.e., de ampliação; pois os analíticos são de fato extremamente importantes e necessários, mas apenas para atingir aquela clareza dos conceitos que se exige de uma análise segura e ampla enquanto nova aquisição efetiva. (KANT, 2012, p. 53, B.14)

Kant percebe que são estes os juízos da matemática e das ciências em geral, por isso, a pergunta que ele se faz é: "como são possíveis os juízos sintéticos a priori?" E é através dessa mudança de viés, que a metafísica pode ser entendida enquanto ciência, que até então era composta por especulações que careciam de embasamento.

Se Copérnico revolucionou ao propor uma teoria heliocêntrica, colocando o sol como centro do universo, Kant pretende romper com a ideia de que ao sujeito que deve se ajustar ao objeto, desse modo, ele coloca o sujeito, ou melhor, a razão como pólo central da cognição. Para ele, esta era a resposta ao problema da razão pura: submeter o mundo à razão. Para o filósofo, todo conhecimento bem construído racionalmente é seguro. Assim, Kant pretende que somente dessa forma, estabelecendo adequadamente os pólos de conhecimento, haja a possibilidade de repensar a metafísica.

3. O PROBLEMA DA CRÍTICA DA RAZÃO PURA

Introduzir a filosofia transcendental kantiana pressupõe segundo o professor Mário Porta, na obra *A filosofia a partir de seus problemas* (2002), que entendamos o que o filósofo alemão compreendia por ciência, física, lógica e matemática, pois só assim poderemos compreender o porquê que a matemática e a física eram possíveis como ciência enquanto a metafísica não.

De antemão, Porta (2002) aponta que o conceito de ciência utilizado por Kant, era um conceito aristotélico, logo, ciência era tudo aquilo que se pretendia ser conhecimento universal e necessário, assim, para o autor, a física era a física newtoniana, na qual a mecânica newtoniana e suas leis iam para além de

dados empíricos, da mesma forma, a matemática era entendida como a geometria euclidiana, o que condiz também com o conceito clássico de ciência.

Kant cita a lógica aristotélica como um tipo de conhecimento que obteve êxito em se estabelecer no caminho seguro da ciência, mas também chama a atenção para o fato de que essa lógica obteve êxito porque não se ocupa de nenhum objeto específico, apenas de si mesma. Para Kant, ela vai tratar apenas de expor as regras formais de todo pensamento, mas sem se ocupar de nenhum objeto específico, a não ser as próprias regras do pensamento. Assim, a lógica aristotélica é aquilo que está pressuposto antes de entrar nas ciências de fato, porque a lógica, vai apenas julgar o conhecimento (válido ou inválido), mas a aquisição do conhecimento precisa ser procurada nas ciências que têm um objeto.

E quais são essas ciências de fato? Sabemos que para ser ciência, como já foi falado, ela precisa de um objeto e que o conhecimento acerca desse objeto precisa ser a priori, isto é, não fundado na experiência. Esse conhecimento a priori pode se referir ao objeto de duas formas, determinar ou realizar esse objeto, pode ser um conhecimento que diz o que esse objeto é, ou ele pode ser um conhecimento que pretende tornar esse objeto real.

Quando temos uma ciência que busca determinar o objeto, temos uma ciência teórica, já quando o conhecimento a priori de uma ciência busca realizar esse objeto se tem uma ciência prática, de qualquer modo, as duas lidam com o conhecimento a priori, isto é fundante e em Kant, não existe ciência sem conhecimento *a priori*.

Kant ainda nos prefácios da CRP propõe que uma das questões que norteou suas pesquisas foi saber se a metafísica poderia ser uma ciência de fundamentos sólidos tais como a física e a matemática, tornando clara a forma dogmática como a metafísica foi exposta sem antes passar por uma avaliação acerca dos próprios limites da razão, conforme o trecho abaixo:

Deus, liberdade e imortalidade constituem essas inevitáveis tarefas da própria razão pura. Mas a ciência cujo propósito último, com todos os seus preparativos, dirige-se apenas justamente à solução das mesmas, denomina-se *metafísica*, e seu procedimento é no princípio *dogmático*, i. e., assume confiantemente, sem exame prévio da capacidade ou incapacidade da

razão para uma tão grande empreitada, a realização de tais tarefas. (KANT, 2012. p. 49, B7)

O filósofo atribui o fracasso da Metafísica ao fato dela ter exercido sua função de forma dogmática, em outras palavras, sem se preocupar em realizar uma crítica prévia de seus próprios fundamentos, por não verificar se a razão pode ou não conhecer os objetos metafísicos, pois "É comum, no entanto, que a razão humana tenha por destino, na especulação, construir o seu edifício tão cedo quanto possível e somente depois disso investigar se o seu fundamento é sólido." (KANT, 2012. p. 50, B10)

Desse modo, cria-se uma falsa ilusão de segurança e confiança em conceitos que aparentemente estão sendo elucidados, são tidos como gerados, como um novo conhecimento, buscando de toda forma provar sua solidez sem que se levante suspeita, ou que se faça alguma avaliação. A respeito disso Kant afirma que:

(...) este procedimento fornece um efetivo conhecimento a priori, cujo progresso é seguro e proveitoso, a razão rapidamente introduz sob essa miragem, sem se dar conta, afirmações de um tipo inteiramente diverso, em que ela apresenta dados completamente estranhos aos conceitos, e o faz *a priori*, sem que se saiba como chegou a eles e sem deixar que tal questão seja sequer pensada. (KANT, 2012. p. 51. B10)

Kant quando vai tratar do problema geral da razão pura, inicia a seção VI formulando o principal problema, que consiste "(...) na questão: como são possíveis os juízos sintéticos a priori?" (KANT, 2012, p. 56, B.19) e segue relacionando diretamente esse problema à situação da metafísica, ao afirmar "Que a metafísica tenha permanecido até aqui instável de incertezas e contradições é atribuível unicamente ao fato de que não se pensou antes nesse problema, nem talvez na distinção, entre juízos analíticos e sintéticos." (KANT, 2012. p. 56 e 57, B.19).

Aqui precisamos esclarecer o que são conhecimentos *a priori* e *a posteriori*. Na distinção entre os conhecimentos puros e empíricos, temos que, aqueles que independem de qualquer experiência, são tidos como conhecimentos *a priori*, e aqueles que têm por base a experiência, são denominados empíricos. Assim, conseguimos fazer a distinção entre conhecimento puro e empírico, afinal, o conhecimento empírico não é capaz de atribuir aos seus juízos uma universalidade estrita ou verdadeira, apenas por indução, ao contrário dos conhecimentos puros que são dados "*absolutamente a priori*" (KANT, 2012).

Assim, com a necessidade de conhecimentos universais, que são obtidos da estrutura subjetiva do conhecimento, portanto do Entendimento, o conhecimento é a soma de forma e matéria, não sendo apenas fruto da sensibilidade, como queriam os empiristas, logo, é preciso ir além da experiência, o que só é factível se forem dados *a priori*, ou seja, seguros por si mesmos.

A ciência não teria sólidos fundamentos, nos diz o autor, se o conhecimento dependesse única e exclusivamente do juízo sintético *a posteriori* ou do juízo analítico *a priori*, uma vez que este nada acrescenta ao conhecimento e aquele não tem caráter universal, como podemos ver na questão posta pelo filósofo: "Pois de onde a experiência mesma extrairia a sua certeza, se todas as regras segundo as quais ela procede fossem sempre empíricas e, portanto, contingentes e dificilmente válidas como princípios?" (KANT, 2012, p. 48, B6). Diante disso, somos levados a refletir sobre os juízos enquanto necessários e universais e, "(...) reconhecer, portanto, guiando-se pela necessidade que este conceito impõe a vocês, que ele tem o seu lugar *a priori* em sua faculdade de conhecimento." (KANT, 2012, p. 48, B6)

Um conhecimento para ser científico segundo Kant, como já citado na seção anterior, precisa ser fundamentado nos juízos sintéticos *a priori*. O filósofo, na CRP diz que: "Caso se queira um exemplo nas ciências, basta observar todas as proposições da matemática." (KANT, 2012, p. 47, B5). Nessa perspectiva, conforme em sua obra *Prolegômenos à toda metafísica futura*, Kant nos diz: "(...) é-nos, no entanto, possível afirmar com confiança, que certos conhecimentos sintéticos puros são reais e dados, a saber a matemática pura e a física pura". (KANT, 1988, p. 36)

Logo, quando se trata da matemática, Kant afirma que não é necessário se perguntar se ela é um conhecimento possível, afinal, já é real, mas a pergunta que se deve fazer é *como ele é possível*. Para ser ciência é preciso ter um objeto e o conhecimento acerca desse objeto precisa ser *a priori*, quando analisamos o espaço e o tempo como formas puras da intuição sensível, temos que:

(...) o espaço e o tempo são aquelas intuições em que a matemática pura, funda todos os seus conhecimentos e juízos, que se apresentam ao mesmo tempo como apodíticos e necessários, com efeito, a matemática teve de representar todos os seus conceitos em primeiro lugar na intuição e a matemática pura, na

intuição pura, isto é, construí-los sem o quê porque ela não pode proceder analiticamente, isto é, por desmembramento dos conceitos, mas apenas sinteticamente. Lhe é impossível dar um passo enquanto lhe faltar a intuição pura, na qual pode ser dada a matéria para juízos sintéticos *a priori*. (KANT, 1988, p. 50 e 51)

Assim, compreendemos então que os objetos nos são apresentados como simples fenômenos, mas a forma (intuição pura) pode ser representada *a priori*, e é onde entra o espaço e o tempo, que pode ser entendido na matemática que, "(...) se eliminar todo o elemento empírico, isto é, o que pertence à sensação, resta ainda o espaço e o tempo, portanto, as intuições puras". (KANT, 1988, p.51) Desse modo, a matemática pode ser entendida enquanto ciência, porque o objeto de estudo da mesma está contido no espaço e no tempo, ao contrário da metafísica, que tem como objeto de estudo Deus, a liberdade e a imortalidade da alma, por exemplo, e logo, por não estar contida no espaço e no tempo, não consegue ser compreendida pela razão.

Nosso conhecimento *a priori* só diz respeito aos fenômenos e nunca a coisa em si. Kant nos alerta que esse foi outro ponto que levou a metafísica ao erro, porque: "(...) a metafísica, desde sempre, se iludiu e foi introduzida aos esforços infantis de agarrar bolhas de sabão, porque se tomavam os fenômenos, que são simples representações, por coisas em si mesmas". (KANT, 1988, p. 63) E vemos ainda as incertezas da metafísica enquanto ciência quando o filósofo diz que:

No que diz respeito à Metafísica, porém da qual não se pode dizer que realmente tenha existido, com vistas a seu fim essencial, em nenhuma das versões até hoje expostas, o seu pífio progresso até aqui leva a qualquer um a duvidar com razão de sua possibilidade. (KANT, 2012, p. 57. B 21)

Kant nos apresenta ainda as tentativas de responder questões metafísicas como Deus, liberdade e imortalidade, como uma necessidade da razão humana. E que mesmo com essa necessidade, é preciso estabelecer limites para a própria razão, para esta resolver questões como: "Como é possível a metafísica como ciência?" (KANT, 2012) O filósofo segue fazendo uma distinção entre a crítica da razão pura e o uso dogmático da mesma, uma leva à ciência e a outra a afirmações sem fundamento, respectivamente. Desse modo, ele vem

(...) oferecer por meio de um tratamento completamente oposto ao adotado aqui (referindo-se às tentativas de realização da metafísica

dogmaticamente), uma ciência que é indispensável à razão humana e da qual se podem podar todos os galhos salientes sem danificar a raiz, podendo ela agora, finalmente, crescer de maneira próspera e frutífera. (KANT, 2012, p. 59, B 24)

Por conseguinte, Kant nos coloca diante de uma nova ciência particular denominada de Crítica da Razão Pura, pois deve conter todos os princípios para se conhecer algo "absolutamente a priori" (KANT, 2012), não uma ciência com o intuito de ampliar nossos conhecimentos, mas sim de purificar a "(...) nossa razão e para mantê-la livre de erros." (2012, p. 60, B. 25). Ainda nesta seção, o filósofo traz o conceito de Filosofia Transcendental, contendo dentro deste conceito a própria Crítica da Razão Pura, mas não sendo esta a própria ciência.

Desse modo, a Filosofia Transcendental é "(...) uma filosofia da razão pura meramente especulativa. Pois tudo o que é prático, na medida em que contém móveis, refere-se a sentimentos que pertencem a fontes empíricas de conhecimento." (KANT, 2012, p. 62, B 29). Contudo, Kant finaliza sua introdução apontando as duas principais fontes de conhecimento como uma síntese entre o conhecimento empírico e o puro, ao afirmar que:

A título de introdução ou antecipação, parece suficiente dizer que há dois troncos do conhecimento humano, os quais brotam talvez de uma raiz comum, mas por nós desconhecida; quais sejam, a sensibilidade e o entendimento, os objetos nos sendo dados por meio da primeira, mas pensados por meio do último. (KANT, 2012, p. 63, B 29)

Conclui-se que sendo a metafísica um conhecimento especulativo, que mediante conceitos que não encontram correlatos nos fenômenos advindos da experiência, fica difícil concebê-la enquanto ciência, pois os elementos da razão pura devem ser procurados naquilo que se pode confirmar ou refutar através de uma experimentação (KANT, 2012). Daí, a pergunta que se faz é: "É a metafísica verdadeiramente possível enquanto ciência?" (KANT, 1988, p. 35). A resposta a que Kant nos conduziu é que, como a metafísica ultrapassa os limites da experiência, não pode ser compreendida como ciência, pois não há fundamentação racional do que não pode ser dado empiricamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kant defende pela primeira vez que a experiência é uma forma de conhecimento e que ela deve operar

em concurso com o entendimento, e o entendimento irá fornecer as regras que devem ser pressupostas no sujeito antes dos objetos serem dados. Por isso que o entendimento é chamado também de faculdade das regras, os conceitos puros, as categorias e os princípios transcendentais da faculdade de julgar. São as regras que fundamentam, mas também que limitam o conhecimento.

A Revolução Copernicana tem a ver justamente com investigar quais são essas regras que determinam a priori os objetos. É na medida em que Kant fala que a experiência tem que ser uma forma de conhecimento, que ele vai dizer que ao se ocupar da possibilidade da metafísica enquanto ciência, primeiramente precisa se ocupar de expor quais são esses conceitos a priori segundo os quais os objetos da experiência vão ser regular, e em seguida se ocupar de investigar tudo aquilo que ultrapassa os limites da experiência, temas como Deus, a liberdade da vontade, a imortalidade da alma.

A Revolução Copernicana do conhecimento vai levantar uma consequência muito desfavorável à metafísica, a mudança metodológica proposta por Kant vai dizer como o conhecimento a priori é possível, mostrar as regras a priori em jogo nos objetos da experiência, mas se falarmos daquilo que está fora da esfera dos objetos da experiência, como podemos demonstrar a validade ou não desse conhecimento?

Porque o método que Kant propõe é procurar os elementos da razão pura naquilo que se pode confirmar ou refutar através de uma experimentação, se ultrapassar os limites da experiência não há mais como confirmar o refutar segundo uma experimentação. A consequência óbvia é que não há fundamentação racional do que não pode ser dado empiricamente, logo, a metafísica não é possível, a inconsciência dessa investigação resulta também que, o nosso conhecimento é a priori e, portanto, só diz respeito aos fenômenos e nunca a coisa em si.

Assim, sem a revolução copernicana do conhecimento, a filosofia transcendental, não há como demonstrar como os juízos sintéticos a priori são possíveis, porque todo o conhecimento seria pensado a partir do objeto, o conhecimento seria, portanto, sempre refém do objeto. A filosofia transcendental kantiana, dessa forma, é fundamental para compreender os requisitos básicos da moralidade e o que incorpora o conceito de razão que todos os seres humanos devem reconhecer a priori. Logo, no que diz respeito a uma melhor interpretação da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, precisamos estar cientes do que consiste essa filosofia.

REFERÊNCIAS

CARMO, J. **A universalização como critério moral: Kant e Apel.** 2005 Dissertação. (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura.** Trad. Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2012. [Introdução, p. 45 à 68]

----- **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. Paulo Quintela, Lisboa: Edições 70, 1988.

----- **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. Paulo Quintela, Lisboa: Edições 70, 2019.

----- **Prolegômenos a toda metafísica futura.** Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

PORTA, M. A. G. O problema da crítica da razão pura. Em: **A filosofia a partir de seus problemas.** AP, Loyola, 2002. (pp. 107 a 128)



“NÃO SEI, MAS SEI QUEM SABE”: VIVÊNCIAS ENQUANTO RECURSOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Ermínio de Sousa Nascimento ¹
Genilson da Conceição Oliveira ²
Priscilla Pontes Bezerra Mendes ³

*“I don't know, but i know who knows”:
experiences as methodological resources for teaching philosophy*

Resumo:

O presente artigo considera os conteúdos abordados no minicurso ministrado no III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, de 10 a 11 de agosto de 2023, Na Universidade Federal do Cariri (UFCA), em Juazeiro do Norte, Ceará. No evento trabalhamos com “vivências enquanto aporte metodológico para o ensino de filosofia e formação de professores”, enfatizando fios de lembranças tecidos por contrapontos como recurso didático para o ensino de filosofia, tendo por objetivo inventariar vivências para identificar “o quê”, “com quem” e “como” aprendemos o que acreditamos saber para pensar o ensino e aprendizagem. Isso se dá pela mobilização de memórias/experiências que serão convertidas em narrativas filosóficas, recorrendo a concepção de educação para a reflexão, operacionalizando a afirmação socrática: “Conhece-te a ti mesmo”, enquanto esforço pessoal para fazer um exame de si, de vivências, convertendo-as em conteúdo para o pensar. A máxima “Só sei que nada sei”, nesse contexto, será modificada para: “Não sei, mas sei quem sabe” como forma de oportunizar um exame daquilo que sabemos até o instante presente e dialogar com o outro para aprender o que ainda nos é desconhecido.

Palavras-chave: Experiências Formativas. Ensino de Filosofia. Fios de Lembranças.

Abstract:

This article considers the contents covered in the mini-course given at the III Cearense Meeting of Philosophy Teachers, from August 10th to 11th, 2023, at the Federal University of Cariri (UFCA), in Juazeiro do Norte, Ceará. At the event, we worked with experiences as a methodological contribution to the teaching of philosophy and teacher training, emphasizing threads of memories woven by counterpoints as a didactic resource for teaching philosophy, with the objective of inventorying experiences to identify what, with whom, and how we learn what we believe we know to think about teaching and learning. This occurs through the mobilization of memories/experiences that will be converted into philosophical narratives, using the concept of education for reflection, operationalizing the Socratic statement: “Know thyself” as a personal effort to self-examine from experiences, converting them into content for thinking. The maxim “I know that I know nothing”, in this context, will be modified to: “I don't know, but I know who knows” as a way of providing an opportunity to examine what we know so far and to dialogue with others to learn what is unknown by us.

Keywords: Philosophy. Pratical. Theoretical. Transcendental.

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do ABC - UFABC. Graduação e Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor dos cursos de Graduação e Mestrado Acadêmico de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Professor do PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Filosofia - GPEEFIL (CNPq). E-mail: herminionascimento@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5024-4837>

2. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. E-mail: genilsonolive15@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-9213>

3. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Faculdade Claretiano, Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano. Possui experiência profissional na educação básica e ensino superior, atuando nas áreas de Filosofia, educação e formação de professores. Atualmente é professora formadora e elaboradora do ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental na Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional - ESFAPEGE. E-mail: priscilla.prof@hotmail.com Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/2227040863305668>

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo considera os conteúdos abordados no minicurso denominado "vivências enquanto aporte metodológico para o ensino de filosofia e formação de professores", tendo por objetivo geral inventariar lembranças para enfatizar "o quê", "com quem" e "como" aprendemos o que consideramos saber para pensar a docência em filosofia. Esse minicurso foi apresentado no III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, em agosto de 2023, na UFCA, em Juazeiro do Norte, Ceará. Vale ressaltar que tais atividades vem sendo desenvolvidas no âmbito do Projeto de Extensão "Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica", desde 2019, no Curso de Filosofia da Universidade Estadual Veleda do Acaraú (UVA), em Sobral, CE, e faz parte da pesquisa do Estágio Pós-Doutoral de Ermínio de Sousa Nascimento, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC), em São Bernardo do Campo, SP, sob a supervisão da Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco, de 31 de agosto de 2022 a 30 de agosto de 2023.

Na UFCA e na UFABC as atividades foram aplicadas nos formatos de minicurso e de oficina respectivamente, considerando uma concepção de educação para a reflexão, expressa no haicai:

Sem a educação
a mente fica demente
não faz reflexão⁴.

A sistematização dessa compreensão de educação nesses versos já se configura como um esforço do seu autor para inventariar as suas experiências formativas envolvendo as suas leituras de mundo e dos textos, sobretudo, de Theodor Adorno (1995) e Paulo Freire (1980 e 1996). Nessas obras, os pensadores enaltecem que a educação se efetiva com a participação ativas dos educandos no processo formativo, rechaçando as propostas de ensino que pretendem modelar as pessoas como receptoras de informações descontextualizadas da sua vida em sociedade.

Para dinamizar esse entendimento, em nossa proposta, os participantes são envolvidos em atividades,

operacionalizando a máxima socrática: "Conhece-te a ti mesmo" para perceber que o conhecimento se inicia pelo exame de si, identificando "o quê", e "com quem" se aprende o que considera saber. Nesse aspecto, o participante se encontra com o outro, pelo diálogo, de modo que o "eu penso", uma compreensão *solipsista*, dá lugar ao "nós pensamos", levando-o a operacionalizar a afirmação: "Não sei, mas sei quem sabe", transmutando a máxima atribuída a Sócrates: "Só sei que nada sei".

Para isso, a mediação do exame de si para o diálogo com o outro, no instante presente, passe por situações postas pelo professor em que os presentes tenham, em tese, as mesmas condições de refletirem sobre ela. Das vivências das pessoas para a universalização dos conceitos conduzidas pelo método dialético, fazendo narrativas filosóficas de si, dialogando com o outro, incluindo os filósofos, poetas, músicos etc. A história da filosofia, temas filosóficos e os autores são vistos como recurso metodológico para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para ilustrar como desenvolver a nossa proposta, trabalhamos com o texto "Comunicação" de Luís Fernando Veríssimo, enquanto orientação inicial para inventariar vivências, promover diálogo, reflexões e extrair temas geradores de outros temas que venham a ser filosóficos. Na dinâmica da atividade, os participantes usam a imaginação e os sentidos para abstrair da situação "representações" que serão unificadas na escrita que articulem as descrições do texto com as vivências refletidas dos participantes. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da comunicação para o ensino e aprendizagem se efetivar. Para isso, aplicamos a metodologia de aprendizagem cooperativa, dividindo os participantes em grupos heterogêneos para que analisassem a situação considerando as suas vivências individuais, inicialmente, e, na sequência, refletir com as vivências dos demais participantes do seu grupo, por último, em plenária, discutir com os outros grupos. Após a aplicação dessa atividade, passa-se para o estágio de pôr questões filosóficas, convidando o outro, incluindo os filósofos, a dialogar acerca de possíveis respostas⁵.

4. O nome do(a) autor(a) deve vir abaixo do título em inglês e separado por uma linha de 1,5, alinhado à direita, em fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12, normal, com uma linha de espaçamento simples entre eles, se houver mais de um autor. Apenas as primeiras letras de cada nome próprio devem ser maiúsculas. O nome do(a) autor(a) deve ser seguido de nota de rodapé, contendo formação e local de atuação.

5. Haicai de autoria de Ermínio de Sousa Nascimento, considerando a compreensão de Guilherme de Almeida, com rima e métrica. Essa modalidade de poesia se compõe de 17 sílabas, distribuídas em três versos de 5, 7 e 5 respectivamente. A quinta sílaba do primeiro verso rima com a quinta do terceiro, havendo uma rima interna da segunda com a sétima sílaba no segundo verso (cf ALMEIDA, 1937).

2. ASPECTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A elaboração e aplicação da oficina “Não sei, mas sem quem sabe” é orientada pela compreensão de que a educação não pode modelar as pessoas de fora para dentro, do seu exterior e nem se efetivar pela transmissão de conteúdos de forma descontextualizadas (ADORNO, 1995), bem como, o entendimento de que

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um, 'põe-se diante de si mesmo'. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1980, p. 66-67).

Articulando a compreensão inicial de educação de Adorno (1995) com a noção de pensamento de Paulo Freire na citação acima, as atividades são mediadas pela metodologia de aprendizagem cooperativa que, entre outras coisas, possibilita minimizar as dificuldades de aprendizagem que os estudantes trazem de suas casas, que se manifestam em sala de aula. Para isto, eles são levados a trabalhar em grupos heterogêneos, partilhando experiências e saberes para resolver problemas/desafios de caráter pedagógico, político, social. Vale salientar que tal metodologia se contrapõe a competitividade estimulada pela sociedade capitalista e é desenvolvida considerando o método socrático para potencializar a capacidade do questionar dos estudantes que venha favorecer o pensar filosófico. A aplicação dessa metodologia proporciona contribuições na dimensão cognitiva dos estudantes, envolvendo aprendizagem dos conteúdos de filosofia, bem como o desenvolvimento de habilidades coletivas e sociais, que possibilitam a formação da subjetividade, da autonomia deles no convívio social (cf CUSTÓDIO, 2021).

Com essa metodologia há um deslocamento da ênfase do ensino para aprendizagem, convertendo o seu caráter enciclopédico para ser uma construção constante envolvendo os atores da comunidade escolar em que a sala de aula seja um espaço de investigação ou comunidade de investigação filosófica/científica, considerando as experiências de vida, acesso à cultural e formação cultural dos estudantes, com os quais eles podem filosofar. “[...] uma das coisas mais maravilhosas da filosofia é que as pessoas de qualquer idade podem refletir sobre temas filosóficos e discuti-los de modo proveitoso” (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. 1994, p. 48). Temas relevantes para a vida, tais como a “amizade”, “solidariedade”, “liberdade”, “bem”, “mal” entre outros são discutidos em pleno século XXI uma vez que ainda não se têm respostas definitivas para eles – “[...] tanto as crianças quanto os adultos podem reconhecer que ninguém ainda disse a última palavra sobre esses temas (LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. 1994, p. 48-49).

A aprendizagem significativa daqueles temas ou de outras questões filosóficas requer que o ensino de filosofia não seja ministrado deslocado da vida dos estudantes, do seu cotidiano. É preciso pensar em propostas de ensino diferentes das que são voltadas apenas para a erudição, reduzindo a filosofia em ensino de história da filosofia, concebendo o estudante enquanto enciclopédia ambulante (cf GALLO, 2012). O que se busca com o ensino é mobilizar as experiências dos atores envolvidos no processo, os saberes acumulados pelas civilizações e as situações correntes no instante presente, de modo que

[...] a aprendizagem filosófica não deve começar colocando o aluno de imediato diante da diversidade de doutrinas e sistemas filosóficos. A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passando a ser solicitada por interrogações postas no presente (RODRIGO, 2009, p. 51).

O acesso ao saber filosófico será de forma indireta, construído por processos pedagógicos envolvendo três estágios: abstração; criação e operacionalização de conceitos. Vale salientar que esses estágios acontecem simultaneamente. No entanto, prioriza-se em cada fase da vida das pessoas, considerando a maturidade

6.Vale ressaltar que “[...] tanto as questões quanto as possíveis maneiras de resolvê-las temporariamente implica a complexidade da discussão acerca da filosofia e da educação. Envolvem não somente a especificidade das diferentes áreas que tratam desses objetos de conhecimento, como também incitam o diálogo entre elas. Se o diálogo e a investigação foram colocados em pauta, nosso objetivo já foi alcançado” (MURARO; CANTELLE; SOUSA, 2021, p. 38).

intelectual do pré-adolescente/adolescente e do adulto, orientada por teóricos a exemplo de Piaget.

O desenvolvimento desses estágios, no contexto de escola enquanto espaço de investigação ou comunidade de investigação filosófica/científica, tem na metodologia de aprendizagem cooperativa, conforme o exposto acima, talvez uma aliada significativa. Com isso, não se quer limitar o processo de ensino e aprendizagem a uma única metodologia. No entanto, a escolha de qualquer metodologia deve considerar o levantamento de fatos ou situações que mobilizem os processos cognitivos dos estudantes para fazer abstrações que assegurem a construção de conceitos (universais) e suas aplicações em contextos diversos. A leitura de mundo (cf FREIRE, 1996) 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. Neste aspecto, o esforço dos atores para analisar os fatos, converte-se em conteúdos para o pensar, de modo que:

A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que repõe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora (RODRIGO, 2009, p. 51).

Essa compreensão de aprendizagem se contrapõe a qualquer metodologia de ensino ou definição de educação que se proponham a modelar pessoas a partir de seu exterior, concebendo o professor como sendo o detentor do conhecimento e o estudante como mero receptor (cf. FREIRE, 1989). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o ensino não pode se efetivar apenas pela "[...] transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que descartada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*" (ADORNO, 1995, p. 141). Com isso, enfatiza-se a dimensão ético-política da educação para evitar a crença de que descrever os conceitos pensados por outros em diversos períodos históricos já seria o suficiente para alguém ser considerado um "pensador". Por exemplo, compreender o conceito de democracia, apesar de ser relevante, ainda não assegura que cada pessoa em particular se sirva do seu próprio entendimento para fazer com que uma sociedade tida como democrática opere em conformidade como seu próprio conceito

(cf ADORNO, 1995). É bom lembrar que operar tal conceito nos remete ao período histórico no qual ele foi pensado. A democracia na Grécia Antiga, em Atenas, efetivava-se de forma excludente, elegendo os "bem-nascidos" como cidadãos e as demais pessoas como "não-cidadãs". Já com o advento da modernidade, o Ordenamento Jurídico do Estado, sobretudo no século XXI, assegura a igualdade de todos perante a lei, independentemente de condições sociais, da raça, cor da pele, sexo etc. Isso não significa dizer que no seio da sociedade, aquilo que foi anunciado se efetive de forma equitativa.

A educação não pode deixar de lado "certas" contradições existentes na sociedade, sob pena de forjar nas pessoas um protagonismo subserviente aos interesses de outrem. O ensino de filosofia, além de potencializar a capacidade de abstração dos estudantes, convertendo eventos isolados em objetos de reflexões se configura como instrumento para o pensar o próprio pensamento. Assim como o próprio conceito é formado por diversos componentes, conforme afirmam Deleuze e Gattari (1992):

Todo conceito é ao mesmo tempo duplo ou triplo, etc. [...] não há conceito que não tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação) (DELEUZE; GATTARI, 2002, p. 23).

Pensar esses conceitos passa pela sua recomposição ou reconstrução de forma contextualizada, evitando um mecanismo de repetição compulsória em qualquer período histórico. Nessa perspectiva, considerando, sobretudo, a idade e contextos de vida dos estudantes, busca-se, inicialmente, potencializar o processo de abstração; passando para a construção de conceitos; e, por último, a ênfase será na sua operacionalização.

Ao que diz respeito ao processo de abstração, ele se efetiva pela valorização das vivências dos estudantes que se expressam nas suas leituras de mundos mediadas pela linguagem adquirida no processo formativo. Neste estágio, o professor elabora atividades para exercitar o ato de perguntar cujas respostas só serão dadas quando se faz um exame do próprio pensamento pensado por quem as respondem. É o momento no qual cada estudante analisa o que acontece na sua "mente" diante de cada situação vivenciada no mundo. Nesse processo, os fatos, textos, imagens, músicas,

filmes entre outros tipos de manifestações culturais são mobilizados pela capacidade cognitiva dos estudantes, tendo como resultado o pensar.

Para exemplificar como isso acontece, vejamos as situações seguintes: considere o texto “Comunicação” de Luís Fernando Veríssimo para avaliar a importância de conhecer a linguagem em suas diversas manifestações para a vida em sociedade. “É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um ... um ... como é mesmo o nome?”

- “Posso ajudá-lo, cavalheiro?”
- “Pode. Eu quero um daqueles, daqueles ...”
- “Pois não?”
- “Um ... como é mesmo o nome?”
- “Sim?”
- “Pombas! Um ... um ... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”
- “Sim senhor.”
- “O senhor vai dar risada quando souber.”
- “Sim senhor.”
- “Olha, é pontuda, certo?”
- “O quê, cavalheiro?”
- “Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um ... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco onde encaixa a outra ponta; a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?”
- “Infelizmente, cavalheiro ...”
- Ora, você sabe do que estou falando.”
- “Estou me esforçando, mas ...”
- “Escuta. Acho que não poderia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?”
- “Se o senhor diz, cavalheiro.”
- “Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero.”
- “Sim senhor. Pontudo numa ponta.”
- “Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?”
- “Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?”

- “Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho.”
- “Sinto muito.”
- “Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números – mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando.”
- “Eu não estou pensando nada, cavalheiro.”
- “Chame o gerente.”
- “Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feita do quê?”
- “É de, sei lá. De metal.”
- “Muito bem. De metal. Ela se move?”
- “Bem ... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.”
- “Tem mais de uma peça? Já vem montada?”
- “É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço.”
- “Francamente ...”
- “Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa.”
- “Ah! - tem clique. É elétrico.”
- “Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar.”
- “Já sei!”
- “Ótimo!”
- “O senhor quer uma antena externa de televisão.”
- “Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo ...”
- “Tentemos por outro lado. Para o que serve?”
- “Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende... Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa.”
- “Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e ...”
- “Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!”
- “Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme. Cavalheiro!”
- “É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um ... um ... como é mesmo o nome?”

Luís Fernando Veríssimo. Para gostar de ler – Crônicas. (disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/10/cronica-comunicacao-luis-fernando.html>. Acessado em 19 de março de 2023).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DO TEXTO (APLICAÇÃO DA OFICINA)

O uso desse texto é ilustrativo no sentido de que pode ser substituído por outros que mobilizem, nos participantes, a sua imaginação, linguagem e visão de mundo/realidade social. O que é relevante destacar, a partir do texto, é que o ensino e aprendizagem envolvem dinamicidades, concebendo que os atores do processo são protagonistas. Para isto, precisam identificar os elementos presentes no texto que podem ser explorados.

O professor abstrai do texto que a aprendizagem se efetiva quando há comunicação, envolvendo o que se quer ensinar e o que se aprende. É um "ajuste" entre as imagens processadas na mente dos interlocutores mediada pela linguagem. Vale destacar que o estudante não é um receptor passivo do conhecimento; ele faz parte de uma comunidade de investigação que busca conhecer seguindo pistas sugeridas pelo professor e os demais colegas.

Os estudantes devem avaliar o que aconteceu em suas mentes durante a leitura do texto para elaborar e responder perguntas. O esforço é para mobilizar experiências e saberes prévios deles para fazer abstrações.

1 – Motivar os estudantes a identificarem os possíveis problemas presentes no texto, envolvendo a comunicação entre as personagens.

2 – Que hipóteses se podem levantar para justificar os problemas da comunicação?

3 – É possível pensar sem uma linguagem?

4 – Convidar os estudantes a inventariar os "tipos" de linguagens mobilizados pelo cliente para tentar dizer para o vendedor o que queria comprar?

5 – Identifiquem as hipóteses levantadas pelo vendedor para ajudar ao cliente. Como cada hipótese foi verificada?

6 – Quando o cliente pediu para chamar o gerente da loja, o vendedor disse que não seria preciso, convidando-o para fazer um "acordo". Que imagem o nome "acordo" gera na mente de cada um de nós? Quem já fez acordo com alguém? O que significa um acordo?

7 – Ao final do texto, o vendedor conseguiu entender o que o cliente queria comprar: um alfinete de segurança. Que imagem o nome "alfinete de segurança" gera na mente de vocês?

Uma vez realizado o processo de reflexão acerca do problema da comunicação envolvendo as vivências dos atores que analisaram o texto, passa-se para o estágio da compreensão dos conceitos. O professor inventaria na história da filosofia textos/ autores que discutem temáticas que retratam, possivelmente, questões presentes naquele texto. No campo político, por exemplo, para retratar a noção de "acordo", pode-se introduzir os contratualistas para enfatizar as condições de possibilidades para a saída do homem do estado de natureza e a sua inserção na sociedade civil (Hobbes, Rousseau entre outros). Para enaltecer o homem como um ser de memória, talvez, trabalhar o texto *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida* de Nietzsche seja relevante. Para ele, ao contrário dos demais animais, o homem é dotado de memória e por isso faz história.

O homem pergunta ao animal: 'por que nada me diz de sua sorte e apenas me fita?' O animal quer responder e dizer: acontece que eu sempre esqueço o que quero dizer' – mas já esquece essa resposta e silencia, e o homem se espanta. [...] ele se espanta consigo mesmo, por não poder aprender a esquecer e por sempre estar pendurado no passado [...] (NIETZSCHE, 2017, p. 33,34).

Aqui já se inicia um novo estágio de reflexão envolvendo os atores. O professor operacionaliza os conceitos, convidando os estudantes a inventariarem as suas vivências para "construir", "reconstruir" ou "desconstruir" os conceitos (cf MURARO; CANTELLE; SOUSA, 2021). Nessa dinâmica, o professor pode elaborar com os estudantes algumas questões para problematizar o homem como um ser de memória. O que seria o homem sem memória? Ele seria um mero animal? Uma pessoa doente? (Motivar os atores a refletirem sobre as doenças que causam esquecimentos). No caso de se ter memória em excesso, que "tipo" de homem teríamos? Considerando que os homens armazenam as suas memórias em aparelhos tecnológicos, uma

memória externa, eles são homens ou máquinas? Convidar os estudantes a pensarem as suas respostas dialogando com os filósofos, no formato de entrevista (cf NASCIMENTO; MENDES; OLIVEIRA, 2022), por exemplo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, destaca-se que após a aplicação da oficina: "Não sei, mas sei quem sabe" com grupos em contextos diferentes, as reflexões foram positivas acerca da metodologia. Vale salientar que a dinâmica da leitura do texto: "Comunicação", referenciado no desenvolvimento desse artigo, causou reações similares nos participantes na UVA e na UFABC. No âmbito do Projeto de Extensão "Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica" e na Disciplina de Prática de Docência II em Filosofia, no segundo semestre de 2023, na UVA, Sobral, CE, além da leitura do texto ter envolvido os participantes nas reflexões, inventariando as suas vivências; na discussão em plenária, eles unificaram as suas interpretações em temas geradores de novos temas para o debate filosófico.

Considerando que a dinâmica de grupos, aplicando a aprendizagem cooperativa, envolvendo 18 participantes divididos em 4 equipes, em que cada um, inicialmente inventariou as suas vivências, mobilizando memórias/lembranças para analisar os motivos de terem se comportado daquela forma enquanto ouvia ou lia o texto. Nesse momento, eles se esforçaram para fazer uma escrita de si. Na sequência, houve partilhas de vivências entre os membros da equipe para uma escrita de um texto coletivo enquanto tentativa de dar unidade ao texto. Num terceiro momento, em plenária, os grupos expuseram as suas interpretações articulando vivências e os conteúdos do texto, tendo como resultado três temas: "o homem como um ser de linguagem (múltiplas linguagens)"; "o homem como um ser de memória" e "o homem como um ser circunstanciado pela cultura/costumes e linguagens regionais".

Com isso foram elaboradas algumas perguntas cujas respostas são construídas pelo diálogo dos estudantes com os especialistas no assunto, sobretudo os filósofos, poetas, músicos, educadores, psicólogos, sociólogos etc., operacionalizando a máxima: "Não sei, mas sei quem sabe". O que significa dizer que o homem é um ser de linguagem? Como a criança se desenvolve pela

aquisição da linguagem? Qual é o lugar da linguagem nas relações humanas? Como "fazer coisas com as palavras"? Por que o homem é um ser de memória? Como a memória no instante presente leva o homem a se relacionar com o passado para vislumbrar o futuro? Como compreender o homem de memória externa, armazenada em dispositivos tecnológicos? O que seria o homem sem a memória? É possível a efetivação do ensino e aprendizagem sem considerar os contextos socioculturais nos quais os estudantes estão inseridos? Há uma linguagem universal cujo significado dos nomes independe de regionalismo?

Nesse estágio os estudantes inventariam na sua formação acadêmica os autores e textos que eles estudaram até então para serem revisitados, no instante presente, no intuito de construir possíveis respostas para aquelas questões. No caso de alguém não lembrar de ter estudado um pensador ou texto que discuta um daqueles assuntos, a operacionalização da aprendizagem cooperativa e a afirmação "Não sei, mas sei quem sabe" serão acionadas para dirimir o problema.

Vale enfatizar que, por razões técnicas, na apresentação do minicurso no III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, na UFCA, não foi possível aplicar a parte da oficina. Nesse caso trabalhamos com uma exposição teórica sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos para sua elaboração e aplicação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Guilherme de Andrade. **Os meus haicais completos**. São Paulo. O Estado de S. Paulo, 1937. In. (<https://pt.scribd.com/document/533346960/ALMEIDAGuilherme-de-Haicais-Completo#>), acessado em 08 de agosto de 2023.

CUSTÓDIO, Robson Pontes. **O ensino de filosofia por meio da aprendizagem cooperativa: uma experiência no ensino médio do IFCE Campus Caucaia- Ceará**. 2022. 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. Alberto Alonso Moñoz. 34 ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papius, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIPMAN, Mathew. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de; CANTELLE, Lilian. Qual a contribuição do ensino de filosofia para a educação escolar? In. MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de; CANTELLE, Lilian (Orgs.) **O ensino de filosofia na educação básica: experiências de pensamento, emancipação e democracia**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2021.

NASCIMENTO, Erminio de Sousa; MENDES, Priscilla Pontes Bezerra; OLIVEIRA, Genilson da Conceição. "Ensaio escrito em quadrinhos sobre o valor da filosofia segundo Bertrand Russell". In: MAIA, Antônio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Erminio de Sousa; OLIVEIRA, Renato Almeida de. **Reflexões para um debate sobre ensino de filosofia e formação de professores**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. Trad. André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

*On the construction of knowledge in the educational process in the classroom:
a perspective from Hegel and Lefebvre*

Resumo:

O artigo apresenta a pesquisa em Georg W. F. Hegel e Henri Lefebvre sobre a construção do conhecimento. O objetivo é fundamentar e defender a aplicação de um modelo pedagógico baseado nas teorias dos autores no processo educacional. Para logr -lo, a metodologia aplicada no presente texto se caracteriza pela análise qualitativa e bibliográfica, acrescida das informa es obtidas com a atua o de um dos autores do estudo em sala de aula no período de 2009 a 2019. O âmbito bibliográfico do trabalho se fundamenta nos estudos dos intelectuais citados, nos livros Fenomenologia do espirito e Lógica formal Lógica dialética. Já o campo qualitativo se baseia na experiência em salas de aulas do Ensino Médio. A abordagem mostra que o conhecimento humano tem caráter histórico e que todo saber   adquirido. Conclui-se afirmando que para atingir um dado entendimento   mister trilhar uma longa e difícil caminhada, indo desde a ignorância até o conhecimento. Assim, a análise empreendida possibilita a exposi o de como o modelo educacional proposto pode ser efetivado na prática, ressaltando que o conhecimento não está posto previamente, tampouco   revelado por completo em um momento específico; ao contrário, requer uma consistente intera o, entre professor, aluno e conhecimento.

Palavras-chave: Conhecimento. Educa o. Experiência. Prática.

Abstract:

The article presents research in Georg W. F. Hegel and Henri Lefebvre on the construction of knowledge. the objective is to substantiate and defend the application of a pedagogical model based on the authors' theories at the educational process. To achieve this, the methodology applied in this text is characterized by qualitative and bibliographic analysis, added to the information obtained through the work of one of the authors of the study in the classroom from 2009 to 2019. The bibliographic scope of the work is based on in the studies of the aforementioned intellectuals, in the books Phenomenology of the Spirit and Formal logic Dialectic logic. The qualitative field is based on the author's experience in high school classrooms. The approach shows that human knowledge has a historical character, and that all knowledge is acquired. It concludes by stating journey, going from ignorance to knowledge. Thus, the analysis undertaken makes it possible to expose how the proposed educational model can be implemented in practice, highlighting that knowledge is not previously established, nor is it completely revealed at a specific moment; on the contrary, it requires consistent interaction between teacher, student and knowledge.

Keywords: Knowledge. Education. Experience. Practice.

1. Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Ceará. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Mestrando em  tica e Filosofia Política pela Universidade Federal do Ceará, sob orienta o do Professor Dr. Eduardo Ferreira Chagas. Autor dos livros Reflexos de um olhar, Olhares de um reflexo, As armas do capitalismo e O despertar de um dia. E-mail: messiasnash@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7759-9352>.

2. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Filosofia pela Universidade Kassel, com p s-doutorado em Filosofia pela Universitat Munster. Professor efetivo do Curso de Gradua o em Filosofia e do Programa de Pós-gradua o em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ef.chagas@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6117>.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a teoria tripartida do conhecimento, uma crença verdadeira justificada pode ser entendida como conhecimento. Nesse sentido, o estado de conhecer equivale ao estado da verdade, no qual as crenças devem ser justificadas do modo mais próximo possível da realidade: é o "saber algo".

A epistemologia se ocupa do conhecimento proposicional, aquele que expressa, através de proposições, os conhecimentos que um sujeito dispõe. Essas proposições podem ser comunicadas de diversas formas, tais como: *saber-que*, *sei-que*, *sei-porque*, *sei-onde*, *sei-quando*, *sei-se*, *sei-quem* e *sei-o-que*. Tais diferentes modos indicam que um determinado sujeito possui os saberes insitos a certos fatos.

Acerca dessa análise, Dan O'Brien (2013, p. 23) afirma que: "Há outros tipos de conhecimento além do conhecimento factual. Um deles é o 'saber-como': eu sei como andar de bicicleta e como fazer uma tequila sunrise. Este tipo de conhecimento é por vezes designado 'conhecimento por aptidão'".

O conhecimento por aptidão também é uma expressão do conhecimento proposicional, já que, mesmo sabendo *como*, posso ser impedido de exercitar a habilidade que disponho. Por exemplo, mesmo que eu saiba fazer caipirinha, posso estar impossibilitado de fazê-lo pela falta de determinado ingrediente. Com efeito, isso não quer dizer que não possuo o conhecimento de aptidão, pois ele funciona *a priori*.

De acordo com Dan O'Brien (2013, p. 24):

Um terceiro tipo de conhecimento é o conhecimento por contacto. Posso, por exemplo, conhecer uma melodia sem saber como se chama, ou sem que tenha quaisquer crenças a seu respeito; conheço-a, pura e simplesmente. Assim, o conhecimento pode envolver contacto; diferentes aptidões práticas, intelectuais ou físicas; e o conhecimento de certas verdades ou fatos.

Além do conhecimento proposicional e por aptidão, existe ainda o conhecimento por contato, que pode ser descrito também como *empírico*, já que sua origem é a experiência. No conhecimento empírico não há separação entre o sujeito e o objeto, porquanto ambos fazem parte da construção do saber.

A apreensão do objeto presume esforço para perceber o seu todo, mas, ainda assim, ela é sempre possível, pois dispor de uma crença verdadeira e justificada

não necessariamente esgota os requerimentos para o processo do conhecer, porquanto persistem as contradições dentro de um determinado estado de informações. Mesmo que novos requerimentos sejam criados, eles não esgotam todas as possibilidades de um dado saber, o que acena para a constatação de que o conhecimento não é algo pronto, situado além da realidade, mas se configura como um movimento, uma atividade construída de forma prática, histórica e social, mediada através da interação do sujeito com o objeto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analogamente com a afirmação de Hegel expressa na *Fenomenologia do Espírito* de que o objeto *é e não é*, o conhecimento também pode ser identificado como aquilo que *é* e que *não é*. Na verdade, ele só *é* porque *não é*. Do mesmo modo como a cadeira só pode ser assim conhecida porque difere de uma mesa, por exemplo, o conhecimento só *é* porque não é desinformação, o conhecimento matemático só *é* matemático porque não se refere ao campo da Biologia, assim como o filosófico só *é* filosofia porque não *é* química e, por outro lado, se se tratasse de *fake news*, sequer seria conhecimento.

O conhecimento (fato informado) concebido como objeto *é* um conjunto de fatos, de tal modo que ele *é* um todo e, ao mesmo tempo, um conjunto de fatos que formam esse mesmo todo. Ou seja, assim como a consciência só percebe o objeto de forma imediata, no processo educacional que apenas transmite a informação para o aluno, o educando vê e absorve uma determinada informação como imediata e como um todo, e não enquanto um complexo de mediações que fornecem as condições para aquele fato existir. Assim também o sujeito-aluno *é* mediado pela informação, pois da forma expositiva trabalhada em sala de aula, o processo norteador de ensino *é* realizado contando apenas com os sentidos auditivo e visual. Porém, vale lembrar que o âmbito sensitivo pode ocasionar informações ilusórias e incompletas.

Na construção do conhecimento, a consciência amadurece na medida em que tenta conhecer o objeto. Nesse processo, ela adquire experiências e conclui que o objeto, assim como o conhecimento, não *é* algo dado de antemão, um aparato já construído. Entretanto, considerar o conhecimento como algo determinado faz com que o processo educacional empobreça,

permaneça incompleto, o que o torna incompatível com as aspirações do aprendizado. Logo, partindo do pressuposto que, assim como a consciência vê o objeto de forma abstrata e pensa que se defronta com algo concreto, porém também o percebe como um dado singular, mas que, na verdade, é universal, identifica-se que, nessa situação, o estudante apenas armazena o saber recebido como verdade. Entretanto, o faz sem compreender a complexidade de contribuições de outros conhecimentos na conjunção daquela informação.

Ao destacar uma explanação qualquer acerca de um determinado conhecimento transmitido em sala de aula, por exemplo, com relação a uma expressão matemática, é importante ressaltar que ela é um conhecimento universal, um uno, um todo. No entanto, ela é também um conjunto de partes, uma soma de universais, e mesmo que ela apareça como um todo, revelando-se como uma expressão única, é formada por potências, divisões, multiplicações, adições, subtrações, ou seja, por um conjunto de partes que deixam de sê-lo quando se revelam como expressão. É exatamente esse jogo de forças que se origina quando as partes deixam de ser partes para ser o todo, porém, sem perder sua essência de parte, já que elas deixam de ser sendo. Assim também ocorre com a força do todo: ele é a força que une e transforma todas as partes e operações na expressão, mas ao mesmo tempo a expressão, que é o uno, só o é porque é também esse conjunto de operações.

Assim, apenas quando a consciência concebente compreende e constrói a revelação do fenômeno com a aparência pode ser observada a essência através do processo dialético que ela estabelece com o objeto e, conseqüentemente, com o mundo. Retornando para si repleta de novas experiências oriundas desse processo, ela torna possível o entendimento do objeto. Do mesmo modo também ocorre em sala de aula, pois apenas quando o aluno passa pela experiência de conhecer o que lhe é ensinado como um todo formado por partes, depois de identificá-las e compreender que elas, concatenadas, deixam de representar apenas partes e passam a construir o todo, é que ele adquire conhecimento. Entretanto, esse processo se dá apenas quando o aluno verdadeiramente se torna sujeito de seu aprendizado, fazendo parte da construção do saber.

Partindo dessa análise, podem ser destacados métodos derivados da dialética hegeliana a serem trabalhados em sala de aula como formas pedagógicas e educacionais para facilitar o aprendizado, pois tomando como base a *Fenomenologia do Espírito* conclui-se que o conhecimento se origina desse processo dialético estabelecido entre a consciência e o objeto. Sendo assim, pode-se afirmar que ele não está pronto, permanece sempre em construção, de tal modo que o estudante parte de um estágio de conhecimentos adquiridos anteriormente, fruto de suas experiências, e de acordo com o processo dialético de apresentação de novos conteúdos, ele gradativamente cria, forma relações conceituais, ajuda a construir novos conhecimentos, já que o ser humano é o que ele faz de si mesmo, é a construção originada da interação com o meio. Assim deve ser em sala de aula: os alunos interagindo de forma ativa na formação do conhecimento.

Nas palavras de Chagas (2008, p. 15):

O Absoluto (FE, S75), quer dizer, o todo ou a coisa efetivada em sua totalidade, é para Hegel o verdadeiro, ou só o verdadeiro e o Absoluto. Não só a ciência comum, como também qualquer tipo de saber que não seja absoluto, não é o verdadeiro. O Absoluto, no entanto, não é algo já dado imediatamente, e sim produzido e adquirido, pois que ele é sujeito, sujeito de seu próprio desenvolvimento.

No processo verdadeiro de aprendizado, é a partir do trabalho que o conhecimento se revela; porém, ele somente se desvela porque sempre esteve lá, mas, para emergir, precisa ser trabalhado.

Por exemplo, ao constatar que uma cadeira não é apenas braços, pernas e assento, é possível entender que ela é o universal dessas partes que, por sua vez, também são universais de outras partes. Do mesmo modo, pode ser proposta uma analogia com relação ao conhecimento: porquanto ele é múltiplo e uno, é também um universal de partes, composto por fragmentos separados que, ao serem combinados, constroem um dado saber. Porém, por outro lado, cada um desses elementos é também um universal enquanto uno.

3.1 HEGEL

No presente artigo parte-se do pressuposto hegeliano no qual o objeto, concomitantemente, *é e não é*. Na verdade, pode-se afirmar que ele só é porque não é, e ainda mais: o objeto, enquanto uno, não está acabado, tampouco suas mediações estão esgotadas. Mesmo assim, esse ser que apresenta as mediações necessárias para sê-lo não se distingue e nem se

separa dessas mediações, já que, na verdade, ele se complementa a partir delas, de tal modo que o ser é e não é. Por exemplo, o sal só o é porque não é açúcar, de modo similar ao que se obtém da constatação de que o sal só é salgado porque não é doce. Desse modo Hegel identifica que ele só é (sal) porque não é (açúcar).

Hegel inicia sua análise a partir da consciência sensível. Essa consciência simples alcança certezas sensíveis do mundo, de si e dos outros. Todavia, é importante ressaltar que mesmo que se trate de uma consciência simples, nela existem contradições, já que apresenta constatações mediadas sensivelmente; porém, os sentidos tanto são particulares como podem conduzir a equívocos. Ainda assim, ela toma o objeto da certeza sensível como concreto, verdadeiro e imediato.

De acordo com Hegel (2018, p. 83):

O conteúdo concreto da *certeza sensível* faz aparecer imediatamente essa certeza como o mais rico conhecimento, e até como conhecimento de riqueza infinda, para o qual é impossível achar limites; nem fora, se percorrermos o espaço e o tempo onde se expande, nem [dentro], se *penetrarmos* nele pela divisão *interior* de um fragmento tomado dessa plenitude. Além disso, a certeza sensível aparece como a *mais verdadeira*, pois do objeto nada ainda deixou de lado, mas o tem em toda a sua plenitude, diante de si.

A consciência sensível, ao entrar em contato com o objeto, o toma, o compreende e o define através dos seus próprios sentidos, ou seja, pela visão, pela audição, pelo tato, pelo olfato e pelo paladar. Desse modo, depreende que o conhecimento sensível obtido conscientemente é rico, concreto, imediato e completo. No entanto, a consciência é mediatizada pelo objeto e o objeto, por sua vez, é mediatizado pela consciência, já que não existe objeto imediato sem as mediações ínsitas tanto ao objeto como ao sujeito.

A consciência busca compreender o mundo e, ao tentá-lo, gradativamente passa a se conhecer. A partir desse processo de exteriorização e retorno a si, então, ela se habilita a compreender suas próprias contradições.

Hegel parte do diálogo entre a consciência e o objeto para explicitar que ambos são mediatizados, pois a cadeira, para sê-lo, necessita que haja a consciência para afirmar que, de fato, se trata de uma cadeira. Do mesmo modo, para ser consciência ela precisa da presença da cadeira, demonstrando que ambos são mediatizados. No entanto, o objeto, além de necessitar

da mediatização da consciência é, ele próprio, também mediatizado por suas partes, pois a cadeira não é só o seu braço, mas é braço também, porque tal fragmento faz parte dela; do mesmo modo, o referido mobiliário não é só perna, mas é perna também, já que tal segmento faz parte da cadeira. Destarte, com tal argumentação demonstra-se que a cadeira é una, mas também é múltipla, porquanto é formada por um conjunto de partes que são universais. De acordo com Hegel (2018, p. 84): "Uma diferença entre a essência e o exemplo, entre a imediatez e a mediação, quem faz não somos nós apenas, mas a encontramos na própria certeza sensível; e deve ser tomada na forma em que nela se encontra e não como nós acabamos de determiná-la".

Diante disso, Hegel arrazoa que o objeto deve ser confrontado, pois para a certeza sensível o objeto é; porém, se para ela um determinado objeto é singular, na verdade ele também é universal, pois algo que para ela é concreto, é também abstração. Ademais, quando a linguagem a anuncia, acaba traindo a consciência sensível.

Já a consciência percebente parte da observação de que o objeto é um universal, sendo ele um universal das partes. Entretanto, é mandatário afirmar que ele também é um universal enquanto uno, desvelando que um determinado objeto é uno e múltiplo ao mesmo tempo. Por exemplo, ao manejar um objeto, tal como uma cadeira, nota-se que ela é cadeira enquanto uno, porém, ela também é enquanto partes, de tal modo que cada parte da cadeira também é um universal. Sendo assim, depreende-se que a cadeira é um universal de universais, já que ela é incompleta sem o braço, sem as pernas, sem o acento, ou seja, sem cada um desses universais que a compõem, o que justifica porque a junção dessas partes a configura. Assim, ao perceber que as pernas e os braços separados da cadeira não são cadeira, mais facilmente depreende-se que o objeto só possui sentido se estiver completo.

De acordo com Hegel, (2018, p. 93):

A certeza sensível não se apossa do verdadeiro, já que a verdade dela é o universal, mas a certeza sensível quer captar isto. A percepção, ao contrário, toma como universal o que para ela é essente. Como a universalidade é seu princípio em geral, assim também são universais seus momentos, que nela se distingue imediatamente: o Eu é um universal, e o objeto é um universal.

A consciência percebente parte do princípio de que o objeto é universal, mas ela apresenta problemas para definir em que consiste o universal ao qual se reporta, já que o universal do objeto só pode ser alcançado através da abstração. No entanto, a consciência percebente só o compreende a partir de uma instância de percepção, o que faz com que ela recorra ao próprio sujeito para dizer o que é o objeto.

Diferente da consciência sensível, que identifica o objeto como particular e não como universal, na consciência percebente o objeto é uno e múltiplo, é concreto e abstrato, é mediado e imediato e, concomitantemente, ele é deixando de ser, pois caso fosse apenas uno, seria um uno vazio, destituído do complemento de suas partes e, ao contrário, se fosse apenas múltiplo, perder-se-ia e deixaria de ser. No entanto, é mister destacar que essa consciência apresenta o problema de comprovar a ação das forças no objeto porque apenas na abstração é possível lograr tal compreensão, o que a motiva a buscar a explicação para tanto nela mesma.

Por exemplo, nesse ponto da argumentação são válidas as seguintes indagações: o sal é salgado porque tal predicativo é insito ao sal, ou por que a ideia de salgado se remete ao paladar? O sal é branco porque pertence ao sal ou porque a ideia de brancura se vincula ao âmbito da visão? E se por acaso a consciência estiver sob o efeito de alguma droga e o paladar ficar comprometido, o sal deixa de ser salgado? Caso a visão fique igualmente comprometida, o sal deixa de ser branco por causa disso?

A consciência concebente ou entendimento é, então, um salto com relação a essas duas consciências, as quais eram determinadas pelos sentidos. No entendimento não são os sentidos que revelam o conhecimento, porquanto ele se dá de forma dialética. Dele se derivam perspectivas diversas que, por sua vez, originam teorias e leis.

A consciência concebente reflete a partir do exercício dialético que estabelece com o objeto. Dessa experiência ela percebe que o objeto é força, na verdade, um composto de duas forças, sendo uma que se expande, deixando de ser, e outra que comprime, sendo. Partindo dessa dinâmica, ela conclui, fundamentada na sua experiência dialética com o objeto, que ele é formado por essa interação entre as forças.

Assim, o entendimento compreende o objeto como um jogo de forças composto tanto dos universais das partes, como do universal do todo. Ademais, como a aparência exterioriza a essência, a consciência explica o objeto como universal incondicionado, ou seja, não mediado pelos sentidos, constituído por uma força que, mesmo sendo a força das partes, também é a força do uno, porquanto elas são inseparáveis, já que assim como ela é para si, é também para o outro.

A consciência precisa desse processo dialético com o objeto para senti-lo, percebê-lo, e só após vivenciar essas etapas, concebe o conhecimento inserido e originado nesse processo de experimentar e retornar para si.

3.2 LEFEBVRE

Segundo Henri Lefebvre, o conhecimento é prático, social e histórico. Prático, pois todo conhecimento, antes do nível teórico, se origina na experiência; social, pois os homens descobrem e compartilham conhecimento com os demais, construindo um movimento e uma relação entre saberes diferentes; e, por fim, histórico, já que todo conhecimento é construído e conquistado em um trabalho secular.

Destarte, ter uma crença verdadeira e justificada não necessariamente esgota os requerimentos para o conhecimento, pois ainda pode haver contradições no âmago do estado de conhecer. Mesmo que novos requerimentos sejam criados, certamente eles não englobam todas as suas possibilidades. Isso demonstra que o saber não é algo pronto, situado além da realidade, mas um movimento, uma atividade construída de forma prática, histórica e social.

De acordo com Lefebvre, (1991, p. 49):

Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos e não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num

diálogo; diremos, por definição, que se trata de uma interação dialética.

Dessa forma, Lefebvre concebe o conhecimento como algo inacabado, que está em constante construção e que se realiza através da ação e da interação dialética entre indivíduo e objeto. Por conta disso, o caracteriza como prático, para só depois teorizá-lo, afirmando que ele começa pela prática e apenas por intermédio dela os homens se situam em realidades objetivas.

Para tal intento, o autor propõe a análise de um ser com consciência semelhante à de um humano, mas inteiramente passivo, sem movimentos, sem estabelecer contato com os objetos. Sendo dessa forma, suas impressões se desenvolveriam como uma espécie de sonho ou pesadelo, sem conseguir sequer imaginar a existência do conhecimento dialético.

Nas palavras de Carvalho (2017, p. 165):

Rousseau (2014, p. 123) é tácito em afirmar que, "[...] Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representados não são nada". O professor, pontua Rousseau (2014), julgando ensinar à criança a localização dos países por meio dos mapas, só lhe ensina a manuseá-lo e nada mais.

Mediante tal análise, Lefebvre prossegue sua argumentação descrevendo que o conhecimento humano é social, já que no convívio entre seres semelhantes, os indivíduos aprendem e transmitem seus saberes. Esse processo pode acontecer de várias formas, dentre as quais se destaca a educação.

Segundo Lefebvre (1991, p. 50):

Para que o conhecimento se torne um "problema", é preciso que a análise separe e isole o que é dado *efetivamente* como indissolúvelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto. Essa operação, precisamente, foi efetuada pela maioria das doutrinas do conhecimento. Elas definem isoladamente o sujeito e o objeto. Por definição, designaremos como "*metafísica*" as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado. Então, no mesmo movimento, o conhecimento torna-se um problema, e um problema insolúvel.

Desse modo, Lefebvre argumenta que um irremediável problema se origina quando os constituintes de um determinado saber são separados, pois o conhecimento é um fato, e o que é inseparável – os seus elementos intrínsecos – não pode ser cindido. Daí depreende-se que os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto, também não o podem.

4. METODOLOGIA

O presente artigo se fundamenta a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, articulada com o trabalho desenvolvido em sala de aula durante os anos de 2009 a 2019, em escolas do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de compreender de modo mais aprofundado como o conhecimento é percebido, apresentado, construído e, conseqüentemente, como os métodos educacionais se incorporam e refletem na efetivação do conhecimento no cotidiano do aluno.

No período em que foi realizado o âmbito prático da pesquisa, a maior parte no Ensino Médio, foi possível perceber as dificuldades de compreensão dos alunos acerca do que as informações repassadas realmente significam. Na ocasião foi possível identificar também como o processo pedagógico restrito a aulas teóricas e expositivas desestimula o aluno a querer aprender, fato que pode ocasionar, inclusive, a sua desistência, pois com a referida metodologia o estímulo a adentrar no mundo do conhecimento é mínimo.

Analisando as obras elencadas, em cruzamento com as experiências da metodologia aplicada nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, evidencia-se como o conhecimento deve ser desenvolvido, especialmente no ambiente escolar. Assim, a presente pesquisa se concentra em um recorte de obras específicas, apresentando um panorama alternativo sobre um novo foco de didática e de desenvolvimento da construção do conhecimento.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

A análise realizada refuta a situação do aluno que apenas decora as informações em sala de aula, se comportando de forma passiva diante do processo de aprendizagem. Nessa situação, ele não logrará êxito em compreender o que a informação representa em sua completude, pois apenas no processo dialético de construção do referido conhecimento, que vincula sujeito e objeto, esse saber é obtido.

Nas palavras de Nicolau (2020, p. 79):

Com sua proposta dialética e interdisciplinar reafirma o ideal da formação cultural, de uma formação integral do indivíduo, que não encontraria na instituição escolar uma mera aglomeração de saberes particulares e desconexos, mas um espaço interdisciplinar capaz de formar um homem culto, apto para tudo.

Assim, no processo educacional vivenciado em sala de aula, caso o aluno seja apartado da construção do conhecimento, sua aquisição fica incompleta e se torna desestimulante, pois o educando equaciona o que é visto na aula como mera reprodução, uma repetição, um processo de assimilar informações já prontas e apenas postas para ele. Na verdade, com a cisão entre sujeito e objeto, ele passa a não se identificar com o objeto, que é a aquisição de saberes, o que torna esse processo de ensino incompatível com a construção do conhecimento.

A partir dos conceitos apresentados sobre a aquisição do conhecimento, fundamentados tanto por Hegel como por Lefebvre, depreende-se que eles podem analogamente ser aplicados no processo educacional trabalhado em sala de aula, com o objetivo de tirar o aluno da inércia, da passividade ínsita ao processo tradicional de aprendizagem. Na verdade, tal posicionamento passivo como característica do processo de aquisição de conhecimento acaba tornando-o ineficaz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Laércio (1999, p. 181):

Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget todo o pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Quando o aluno é posicionado apenas como receptor de saberes, ele não compreende o processo de construção das informações que lhes são transmitidas, passando a acumulá-las sem entendê-las, apenas as decorando. Isso ocorre porque nessa metodologia de ensino e aprendizagem é estabelecida a separação entre o sujeito-aluno e o objeto do conhecimento. Todavia, como apresentado no presente estudo, a cisão entre sujeito e objeto inviabiliza a produção de conhecimento, fazendo com que haja apenas um mero acúmulo de informações cujo significado é incompreensível para os alunos.

De acordo com Lefebvre, o conhecimento humano possui caráter histórico, é adquirido e, com isso, requer que uma longa e difícil caminhada seja trilhada, indo desde a ignorância até o entendimento verdadeiro. No

mesmo horizonte de reflexão, para Hegel, a verdade não é anteriormente estabelecida, tampouco pode ser revelada completamente em um instante único. Ao contrário, requer uma pormenorizada investigação dialética entre sujeito e objeto, entre aluno e conhecimento, mostrando que todo novo avanço no saber requer dedicação e análise.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. J. V. **Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**. 2017. 382p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CHAGAS, E. F.; NICOLAU, M. F. A.; OLIVEIRA, R. A. (Orgs.). **Reflexões sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

DUTRA, L. H. de A. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: UNESP, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses, Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 9ª ed. São Paulo: Vozes, 2018.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago./1999.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Moderna, 1997.

NICOLAU, M. F. A. A *Bildung* e a instituição escolar: o modelo hegeliano de escola. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2015.

O'BRIEN, D. **Introdução à Teoria do Conhecimento**. Lisboa: Gradiva, 2013.

A PERSPECTIVA CRÍTICA DE THEODOR ADORNO COMO ENFRENTAMENTO DA NOVA ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO

Francisco Atualpa Ribeiro Filho¹

The critical perspective of Theodor Adorno as a response to the new structure of high school

Resumo:

Este estudo visa analisar a perspectiva de Theodor W. Adorno sobre a emancipação no processo educativo e o papel da escola como agente formativo, fundamentado na Teoria Crítica. A proposta examina os conceitos de semiformação e massificação no contexto da nova estrutura do ensino médio, que homogeneiza os componentes curriculares, comprometendo sua identidade. Adorno destaca a necessidade de uma educação emancipadora que se afaste do caráter industrial da cultura, evitando as tendências destrutivas inerentes à educação autoritária. A metodologia predominante é bibliográfica, abordando questões fundamentais, como a capacidade da escola, como agente de transformação social, em formar cidadãos críticos diante da configuração do novo ensino médio. Examina-se também o papel da sociologia nesse contexto, buscando cumprir sua função como área do conhecimento responsável pela análise crítica dos fenômenos sociais, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos e amenizando os efeitos do processo de semiformação disseminado pela indústria cultural.

Palavras-chave: Theodor Adorno. Educação Emancipatória. Novo Ensino Médio. Homogeneização.

Abstract:

This study aims to analyze Theodor W. Adorno's perspective on emancipation in education and the role of the school as a formative agent, grounded in Critical Theory. The proposal examines the concepts of semi-formation and massification in the context of the new high school structure, which homogenizes the curriculum components, compromising their identity. Adorno emphasizes the need for an emancipatory education that distances itself from the industrial character of culture, avoiding the destructive tendencies inherent in authoritarian education. The predominant methodology is bibliographic, addressing fundamental questions such as the school's ability, as an agent of social transformation, to educate critical citizens in the face of the configuration of the new high school. The role of sociology in this context is also examined, seeking to fulfill its function as an area of knowledge responsible for the critical analysis of social phenomena, contributing to the formation of autonomous individuals and mitigating the effects of the semi-formation process disseminated by the cultural industry.

Keywords: Theodor Adorno. Emancipatory Education. New High School. Homogenization.

1. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí; Licenciado em Filosofia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual do Piauí. Especializações em: Docência do Ensino Superior (UNOPAR); Gestão Pública Municipal (UESPI); Gestão Educacional em Rede EaD (UFPI); Licenciando em Letras Português pela Estácio. Atualmente é orientador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da FCP e professor efetivo de Filosofia da SEDUC-CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1491096614911103>. E-mail: farf25@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Uma das características distintivas e marcantes da pós-modernidade é a crítica contundente direcionada à sociedade contemporânea, ressaltando, entre outras facetas, o fenômeno do consumismo exacerbado. Este trabalho não apenas reconhece essa perspectiva crítica, mas também se propõe a estender esses questionamentos à esfera educacional, que figura como uma das instituições fundamentais e reflexivas nesse contexto sociocultural em constante transformação.

Com o advento da indústria cultural, associada aos meios de comunicação de massa, surgiu a preocupação de convencer as pessoas a consumirem produtos nem sempre necessários, mas que devem ser adquiridos a qualquer custo. Ou seja, programa-se o ser humano, inclusive no aspecto da comunicação e da linguagem, por exemplo, com o uso abusivo do verbo "comprar". Desse modo, quando a publicidade, as novelas, os programas de auditório e algumas músicas populares são veiculadas intensivamente, impregnam o cotidiano das pessoas sem qualquer posicionamento crítico frente ao fenômeno da alienação, que propicia a coisificação do humano. Por isso, como antídoto a esse estado de coisas, Adorno propõe a ação educativa emancipadora.

Desse modo, a denúncia de Adorno de que a formação cultural (*Bildung*) se converteu em semiformação (*Halbbildung*) socializada, dominando a consciência atual, desencadeia a reflexão sobre como o processo educativo tem se desenvolvido na sociedade administrada. Ele elucida que a educação deveria criticar a sociedade que reproduz a miséria e traz consigo o retorno à barbárie, visando formar pessoas integradas a ela. Nessa perspectiva, cabe à comunidade escolar, mas também à sociedade por meio de suas instituições, reconhecer o processo deformativo que a indústria cultural impõe à mentalidade contemporânea e buscar meios de superá-lo.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo como referência principal a obra "Educação e Emancipação" de Theodor W. Adorno. Nessa perspectiva, o objetivo primordial deste trabalho é compreender, à luz da teoria crítica, como a educação escolar pode se configurar como um caminho rumo à possível emancipação individual. É imperativo refletir sobre o papel crucial da escola na busca

pela emancipação humana, principalmente diante da tentativa de homogeneização da sociologia e das demais áreas das ciências humanas na nova configuração do ensino médio. Portanto, a análise proposta visa não apenas identificar os desafios enfrentados, mas também explorar oportunidades para aprimorar a contribuição da escola no processo de emancipação, promovendo uma formação mais crítica e consciente para os estudantes.

Dessa maneira, o propósito deste trabalho é refletir sobre as seguintes questões: não estaria a escola, por meio de sua prática pedagógica que absorveu mudanças estruturais significativas com o Novo Ensino Médio (NEM), inviabilizando a formação de atores sociais comprometidos com a transformação da ordem estabelecida? Sendo a sociologia componente curricular basilar no processo formativo dos estudantes, tal matéria não se encontra subjugada numa dinâmica homogeneizante denominada Ciências Humanas, possibilitando a perda de sua identidade? Os conteúdos veiculados na escola correspondem aos interesses e necessidades do educando, ou visam principalmente cumprir exigências formais?

2. A TEORIA CRÍTICA COMO PRINCÍPIO DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO ADORNIANO

Não muito distante do nível questionador contemporâneo, Kant, indagado se sua época era esclarecida, respondeu com um enfático não, acrescentando que era, sim, uma época de esclarecimento. Em outros termos, dizia que faltava muito para que os homens tivessem condições de fazer uso pleno de sua razão. Esse entendimento kantiano ressalta a complexidade do processo de esclarecimento e destaca a necessidade de um contínuo desenvolvimento humano para atingir tal condição.

O *Esclarecimento*, então, deveria ser visto como processo, como busca da aprendizagem. Por isso, a marcha da humanidade no caminho do aperfeiçoamento, através da ampliação do saber e do conhecimento, está intimamente ligada à educação. Kant declara que o homem se torna mais racional pela educação e, dessa forma, garante o progresso para o indivíduo e para a sociedade. Todavia, a racionalização da vida, na perspectiva adorniana, se confirma no postulado: "A fé no progresso pelo uso da razão é hoje

uma superstição, e acreditar nela pode ser um perigo" (ADORNO; HORKHEIMER, 2010, p. 21).

Nessa ótica, a razão, que prometera livrar a pessoa do mito, recairia, ela mesma, na órbita do mito, na medida em que, colocando-se por inteiro a serviço da exploração da natureza e do homem, transformar-se-ia em um novo encantamento, produzindo resultados de tragédia e horror, de dor e sofrimento, abrindo na história uma "chaga" imensurável. Assim, o esclarecimento, segundo Adorno, recrudescer "na radicalização e estereotipação da angústia mítica" (ADORNO, 1992, p. 62). A "radicalização" mencionada por Adorno sugere um aprofundamento extremo, possivelmente levando a consequências negativas. A "estereotipação da angústia mítica" indica que a complexidade e a riqueza do pensamento mítico são reduzidas a formas simplificadas e repetitivas, perdendo sua profundidade original.

Adorno reflete sobre a educação, analisando sociologicamente os seus limites e possibilidades. O ponto de partida de sua análise é a crítica à razão iluminista, a qual levou o ser humano a uma consciência apaziguada e feliz por encobrir a relação de poder implícita na produção do saber que, sob a aparência de certa igualdade, reforçou a desigualdade. Em outros termos, a realização do iluminismo e o apaziguamento que este pressupõe seriam o mesmo que o obscurecimento da consciência e a glorificação da técnica, propiciando à pessoa um estado coisificado de ser.

Conforme Adorno (2010, p. 120) a indústria cultural é um instrumento de manipulação das consciências, usada pelo sistema para se manter ou submeter os indivíduos. Nesse sentido,

a indústria cultural não apenas é o prolongamento da fábrica para o universo do consumo, mas é a fábrica mesma que se transformou por completo. Ela o é sob o aspecto de que produz bens que a imprensa, o rádio e o cinema distribuem em quantidades imensas; e é-o também sob o aspecto de que essa produção visa sempre fins econômicos determinados. Não se trata de uma máquina a mais, posta a serviço do sistema de produção como um todo, e sim da adaptação da produção em geral ao essencial do sistema, que é a produção de mais-valia.

Norbert Wiener (1970, p. 459) destaca que "a indústria cultural é um dos fatores que propiciou a alienação, a escravização do homem pelas máquinas, a perda da liberdade individual e a invasão da privacidade em

uma sociedade controlada e dirigida por dispositivos eletrônicos". Nesse contexto de massificação midiática, o ser humano emerge como a primeira vítima de sua própria criação.

Adorno argumenta que as ferramentas de comunicação não são neutras, pois estão repletas de conteúdo ideológico. Ou seja, a comunicação de massa não apenas veicula ideologias, mas também cria ideologias próprias, separadas dos conteúdos transmitidos. Ele destaca que o principal objetivo da educação é impedir que Auschwitz aconteça novamente. Enquanto perdurarem as circunstâncias que deram origem a esse fato e outras ocorrências cotidianas, a barbárie continuará existindo.

A capacidade de alterar as pressões que levaram a Auschwitz é limitada por fatores políticos e sociais. Como resultado, a educação assume agora um elemento mais significativo. No entanto, o que se discute é uma educação voltada para a primeira infância e direcionada para a autorreflexão. Desse modo, Margarita Sgró preconiza (2007) que o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista da autonomia por parte do educando e o poder para a autorreflexão e autodeterminação de não participar na barbárie. Assim, agir de forma heterônoma, curvando-se diante de normas e compromissos de obediência "cega" à autoridade, gera condições favoráveis à barbárie.

Adorno sugere que para mudarmos esse quadro, é preciso haver a desbarbarização da humanidade, pois este é o objetivo da escola, por mais restrito que seja seu alcance e suas possibilidades. A Teoria Crítica é um princípio fundamental do pensamento sociológico adorniano e o móvel no processo emancipatório. Nesse sentido, a referida teoria consiste na crítica no desenvolvimento da sociedade moderna, especialmente em relação à cultura e à arte, e busca uma forma de pensar que permita uma reflexão crítica sobre a realidade social. Com isso, a "Teoria Crítica significa, em primeiro lugar, o desejo de um conhecimento que seja ao mesmo tempo verdadeiro e emancipatório, capaz de libertar os homens de suas amarras", impostas pelas estruturas sociais e culturais da sociedade moderna (ADORNO, 2010, p. 20).

Essa teoria parte do pressuposto de que o meio social, imiscuído nessa evolução tecnológica, é marcado por uma série de contradições e conflitos que são mascarados por ideologias e falsas aparências. Tais

dicotomias se revelam para Adorno na cultura de massa, que escamoteia suas desordens. Para ele, a cultura de massa é uma forma de entretenimento produzida em larga escala e comercializada a nível global, mantendo as massas alienadas e conformistas. A cultura de massa é, então, uma forma de propaganda que promove a ideologia hegemônica barbarizante e impede a reflexão crítica sobre a realidade social. Assim, Adorno e Horkheimer (2010, p. 12) elucidam que:

O objetivo da Teoria Crítica é o de compreender a cultura de massa não somente como uma mera expressão do gosto popular, mas como uma produção cultural que é, em grande parte, imposta pelo poder econômico e político, que manipula e conforma a consciência das massas.

Outra característica importante da Teoria Crítica é a sua ênfase na crítica da ideologia. Para os pensadores críticos, a ideologia é uma forma de pensamento que busca justificar, legitimar as estruturas sociais e culturais existentes. A ideologia é, então, uma forma de falsa consciência que impede a reflexão crítica sobre a realidade social. De tal modo, que "a Teoria Crítica é uma teoria do conhecimento comprometida com a liberdade humana, que busca uma forma de pensamento capaz de apontar caminhos para a superação da dominação social" (ADORNO, 2015, p. 85). Portanto, para isso, ela usa a crítica como uma ferramenta para analisar as contradições e conflitos presentes na sociedade. A crítica é uma forma de reflexão que permite aos pensadores críticos desvendar a verdadeira natureza das estruturas sociais e culturais.

3. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE ADORNO FRENTE O RISCO DA HOMOGENEIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Observa-se, com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), a tentativa de invisibilizar as especificidades das ciências humanas de forma legal – constando a não obrigatoriedade desses componentes na base – ou fazendo uso da semântica em discursos que pregam a interdisciplinaridade. Frente a isso, pode-se afirmar que a Sociologia, assim como os demais componentes, se fragiliza e fica refém da agenda de cada estado.

a Sociologia, como disciplina científica, tem um papel fundamental na formação crítica dos estudantes, permitindo que eles desenvolvam uma compreensão mais aprofundada sobre a realidade social em que

estão inseridos, compreendam as relações de poder e os conflitos existentes na sociedade, e se tornem cidadãos mais conscientes e atuantes na transformação da realidade em que vivem (ARAUJO, 2015, p. 35).

No entanto, as ciências sociais perdem seu dinamismo crítico e reflexivo para se tornar uma área marginalizada e homogeneizante, tendo em vista a sua subordinação aos livros didáticos que possuem uma linguagem subnutrida e com baixo teor científico. Ademais, "a Sociologia não pode se resumir a um conjunto de temas ou conteúdos fragmentados, desprovidos de conexão entre si, como se fossem apenas informações soltas e desconexas" (FONTES, 2020, p. 235). Desse modo, essa (pseudo) metodologia compõe mais uma estratégia neoliberal para subtrair o elã vital desse componente, que consiste na análise crítica da realidade.

Essas reflexões aludem ao conceito de semiformação adorniano, que se refere a uma forma específica de deformação cultural que é incompleta e carece de pensamento crítico. A semiformação equivale a um colonizador que seduz de maneira supostamente amigável por meio de bens culturais, de promessas para, logo em seguida, impor sua forma e categorias de viver. Adorno (2005) pontua que a semiformação conduz a uma sociedade de consumidores passivos que são incapazes de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma, esse tipo de educação é perigoso porque cria uma falsa sensação de superioridade intelectual e encoraja a conformidade com as normas culturais dominantes.

Nesse sentido, Adorno elucidava que "o que é mais necessário é a consciência do caráter de semiformação, que as atuais formas escolares impõem sobre os jovens, um misto de formação e destruição, que dificilmente permite que eles cheguem a ser o que realmente poderiam ser" (ADORNO, 2006, p. 63). Desse modo, isso impede que os jovens desenvolvam suas potencialidades sob o pressuposto de uma escola de tempo integral, tendo como egiide a fragmentação do saber. Assim, Adorno acreditava que a sociedade muitas vezes promove uma compreensão superficial e simplista da cultura, cujos indivíduos são ensinados a apreciar e consumir produtos culturais sem entender completamente seus contextos históricos, sociais e políticos.

Essa visão crítica de Adorno em relação à educação é relevante para o debate atual sobre a fragilidade do novo ensino médio no Brasil. A reforma do ensino médio, aprovada em 2017 a partir da Lei nº 13.415, introduziu mudanças significativas na estrutura curricular, permitindo maior flexibilidade e a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Contudo, essa reforma também enfrentou críticas devido à possibilidade de enfraquecimento do currículo básico, à falta de investimento adequado na formação de professores e na infraestrutura das escolas. De tal modo que essa perspectiva semiformal se reflete na configuração do novo ensino médio, tendo em vista a ausência de debate no âmbito local no processo de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e sua tentativa de massificação do ensino-aprendizagem. Por isso, Freitas (2018, p. 53) argumenta que

O processo de construção da BNCC foi marcado pela falta de diálogo com a comunidade educacional e pela ausência de espaços de debate e participação democrática. Isso resultou em uma política educacional autoritária e pouco dialogada, que impôs diretrizes e metas sem considerar as especificidades das diferentes regiões e realidades do país.

Equivalente a este viés, Adorno se refere à ideia de que a semiformalização pode oferecer apenas uma formação parcial, não integral, aos indivíduos. Ademais, isso ocorre porque a educação é influenciada pela lógica da sociedade capitalista, que enfatiza a instrumentalização do conhecimento para fins utilitários e econômicos, em detrimento de um suposto desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, pode-se argumentar que a implementação do novo ensino médio no Brasil dirigiu-se à semiformalização, na medida em que a ênfase na escolha dos itinerários formativos pode levar a uma formação parcial e insuficiente em áreas fundamentais, como as ciências humanas e sociais, que são essenciais para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Além disso, há certa condução à homogeneidade dos objetos do conhecimento, dos livros didáticos e estratégias pedagógicas, com o intuito de promover uma (pseudo) inovação sob o pretexto de modernizar o ensino básico.

Todavia, o pensamento adorniano ressalta que a verdadeira educação requer um contínuo processo de reflexão e análise crítica, envolvendo a participação ativa dos indivíduos na cultura e questionando seus

valores subjacentes. Essa abordagem possibilita o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada do mundo e a resistência às narrativas simplistas promovidas pela semiformalização. Apesar de o novo ensino médio enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, há uma aproximação com a concepção tecnicista, visto que áreas essenciais do conhecimento podem ser negligenciadas pelos estados ao priorizar componentes obrigatórios como português, matemática e inglês.

Esse ponto de vista pode resultar em discentes recebendo uma educação limitada, restringindo-os a um conjunto de habilidades que são vistas como mais "pragmáticas" e "úteis" para atender necessidades do mercado, em detrimento de habilidades mais analíticas e críticas. É fundamental que haja uma reformulação dessas mudanças e incorpore uma abordagem mais abrangente e compreensão integrada do conhecimento, valorizando todas as áreas e estimulando os educandos a desenvolverem um pensamento mais autorreflexivo.

É importante considerar as críticas de Adorno à lógica instrumental da educação e buscar caminhos para uma formação mais integral e crítica, valorizando o conhecimento em si mesmo e não apenas como ferramenta para fins utilitários. Quanto à homogeneização dos saberes no que se refere aos escombros dessa reforma, Freitas (2020, p. 09) elucida que:

O ensino da Sociologia no novo ensino médio corre o risco de se tornar homogêneo, reducionista e utilitarista, sem espaço para a diversidade teórica e metodológica que caracteriza as ciências sociais. Assim, o desafio é manter o espaço da Sociologia como disciplina autônoma, capaz de produzir conhecimentos específicos e relevantes para a formação crítica dos jovens.

Nessa perspectiva, essa homogeneidade apresenta algumas consequências, como a redução da diversidade de perspectivas, o que pode levar à perda de ideias criativas e inovadoras, valiosas para o desenvolvimento de novas teorias e práticas. A tendência à universalização reflete-se em uma abordagem sem particularidades culturais, históricas e sociais de cada contexto, conduzindo à simplificação excessiva da realidade social e à falta de atenção às diferenças e desigualdades existentes. Outro impacto negativo consiste no enfraquecimento dos componentes curriculares em detrimento do diálogo

interdisciplinar, que não se reflete na produção do livro didático.

Para evitar a homogeneização e promover uma educação emancipadora, é necessário que o NEM promova a diversidade de perspectivas e abordagens nos componentes curriculares de ciências humanas. É preciso que os professores tenham autonomia para selecionar e contextualizar os conteúdos de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, e que estes sejam incentivados a refletir e discutir os temas estudados, em vez de apenas memorizá-los. Portanto, além disso, é preciso que os currículos sejam estruturados de forma a permitir a articulação curricular e a abordagem crítica das diferentes áreas do conhecimento, evitando a fragmentação e a especialização excessiva que podem limitar a capacidade dos estudantes de compreender a realidade em sua complexidade e diversidade.

4. O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA: A FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA

A estrutura educacional em formar indivíduos autônomos se concentra principalmente em preparar os estudantes para o mundo do trabalho, bem como para o consumo e a competição. Indiscutivelmente, esses aspectos são necessários e valiosos, mas a escola está muito aquém do inquestionavelmente necessário que a sociedade moderna espera da educação. Cabe, assim, às escolas o comprometimento em desenvolver pensadores críticos que também sejam reflexivos, criativos, cooperativos, éticos e responsáveis.

Entretanto, a familiaridade dos jovens com as redes sociais faz com que percam o interesse pela sala de aula nos moldes tradicionais, com exposições maçantes, carteiras enfileiradas e enciclopedismo, onde o professor é visto como detentor exclusivo do conhecimento. De acordo com bell hooks (2017), o professor não deve assumir o papel de sujeito do conhecimento, se assemelhando a um colonizador que usurpa as nuances dos estudantes, seus "colonos". Em oposição a esse cenário, os docentes devem transformar a sala de aula em um espaço de transgressão discursiva, estimulando a criação de estratégias didáticas para a elaboração cooperativa de memórias. Assim, essa transformação deve começar no âmbito do discurso, desmitificando tabus, estereótipos

e o enciclopedismo que ainda persiste como prática pedagógica.

Sob essa ótica, o papel social da escola vai além da transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, envolvendo também a formação para a cidadania e para a autonomia dos indivíduos. De acordo com Braga (2016), para Adorno, o papel social da escola não pode ser reduzido apenas a reproduzir as relações sociais já existentes; em vez disso, deve trabalhar para promover o pensamento crítico e a reflexão sobre as convenções e injustiças que existem na sociedade. Como resultado, a escola deve servir como um lugar de resistência e luta contra a alienação e a opressão que permeiam a vida cotidiana.

Embora a escola deva evoluir no quesito tecnológico e se adaptar para se tornar mais atrativa o que se percebe é a fragilidade do processo semiformal de aquisição dos saberes, ou seja, a educação formal passou a ser reflexo da banalização do conhecimento que é imposta pelo cenário virtual. Nesses ambientes os estudantes são "convocados", por exemplo, a deixar de ler as grandes obras literárias em sua totalidade, levando à absorção de fragmentos de texto necessários para a realização de trabalhos escolares, perdendo a perspectiva global do que foi proposto.

Diante disso, a visão Adorno (2006) reafirma a importância da educação formal no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico em relação ao papel da mídia de massa como uma ideologia e a difusão dos canais de comunicação de massa que trabalham para ocultar a realidade e promover a falsa consciência. Por isso, a maioria das pessoas, principalmente crianças e jovens, detêm um conjunto de valores que se assumem como verdades inquestionáveis sem qualquer ponderação por parte dos responsáveis.

Essa estrutura de (pseudo)aprendizagem é potencializada com o processo de homogeneização dos componentes curriculares o que emperra a construção de um currículo inclusivo, de um ambiente escola inspirador e reflexivo, haja vista a instrumentalização do processo educacional que o NEM promove. Na contramão desse projeto neoliberal Teixeira e Horn (2013, p. 3) pontuam que a educação para Adorno possui uma relação dialética, trazendo uma ambivalência, a saber:

[...] a) precisa integrar o educando à realidade em que vive; b) não pode ser apenas um processo de adaptação, porque produziria nada além de pessoas bem ajustadas socialmente. Nesse sentido, segundo a concepção adorniana, a educação visa a formar pessoas emancipadas para haver uma sociedade guiada pela razão e pela autonomia.

Com isso, a formação para a autonomia é um aspecto fundamental desse papel social da escola, pois permite que os educandos se tornem sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento e na tomada de decisões em suas vidas. Essa formação envolve o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes. Nesse sentido, a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, o docente deve reconhecer a fala de cada estudante de forma singular, com o intuito de criar laços, ou seja, deve encontrar o ponto chave seja por meio de performances seja na elaboração de autobiografias, em debates ou apresentações.

Sendo assim, a escola deve proporcionar aos estudantes experiências que os levem a compreender a importância do respeito às diferenças e da convivência pacífica em sociedade. Dessa forma, o papel social da escola se amplia para além do mecanismo de aquisição de conhecimentos, isto é, contribui para a formação de indivíduos críticos capazes de atuar na sociedade de forma consciente e transformadora. Tal percepção é fundamental para a promoção de uma didática alinhada com a singularidade de cada estudante e/ou da turma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um tema complexo e multifacetado que envolve diversos conceitos interligados, como homogeneização do saber, semiformação, papel social da escola e currículo inclusivo. Adorno foi um filósofo e sociólogo alemão que se preocupava com os efeitos negativos da cultura de massa e da indústria cultural na sociedade. Ele argumentava que a cultura de massa promove a homogeneização do pensamento e a perda da individualidade, impedindo a emancipação dos indivíduos. Seu trabalho influenciou a teoria crítica e a educação crítica, que enfatizam a importância da reflexão para a transformação social.

Torna-se urgente que a escola assuma esse papel, agente propulsor da emancipação humana, não obstante a homogeneização dos saberes sociológicos

e dos demais componentes que o NEM promove. Nesse sentido, tal uniformização do conhecimento potencializa a semiformação, fenômeno identificado, na perspectiva adorniana, para descrever a falta de profundidade e de reflexão crítica que muitas vezes é presente na educação formal. Entretanto, a escola deve, por meio de atividades emancipadoras, do engajamento de professores e gestores, promover estratégias didático-pedagógicas em um currículo inclusivo que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais dos educandos. Isso significa que o currículo deve incluir conteúdos significativos que reflitam a diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero da sociedade, bem como proporcionar acomodações para as necessidades educacionais individuais de cada discente.

Diante disso, quando a semiformação se articula com a homogeneização do saber, os discentes são privados de uma educação que os permita desenvolver habilidades críticas e reflexivas. Isso pode levar a uma superficialidade na compreensão dos assuntos, em vez de um verdadeiro aprofundamento do conhecimento. Contudo, a emancipação é um processo de libertação do indivíduo em relação às estruturas sociais e culturais que o oprimem, permitindo que ele se torne um agente ativo de mudança na sociedade. Assim, na educação, a emancipação está relacionada à capacidade dos alunos de pensar criticamente e de agir de forma autônoma, em vez de simplesmente seguir as regras e normas impostas.

Portanto, a homogeneização do saber e a semiformação podem limitar o desenvolvimento crítico dos alunos, impedindo a promoção da emancipação. Para superar esses desafios, é necessário ter um currículo inclusivo que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais dos alunos. A escola tem um papel social importante na promoção da emancipação e na formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de agir de forma autônoma no processo de transformação social. A teoria e educação críticas de Adorno são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que promova a emancipação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. *In*: Primeira versão. Porto Velho, EDUFRO: ano IV, n. 191, vol. XIII, agost. 2005.
- ADORNO, Theodor. **Ensaio sobre teoria da cultura**. São Paulo: Editora Unicamp, 2015.
- Idem*. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca e Marcos S. Marcionilo. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- ARAUJO, Rafael Gonçalves. **A importância da sociologia na formação crítica dos estudantes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 1, n. 5, p. 31-39, 2015. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia-da-sociologia-na-formacao-critica-dos-estudantes>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- ARAUJO, Rafael Gonçalves. **O ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio**: possibilidades e desafios. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19, 2015, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: SBS, 2015.
- BRAGA, Océlio Jackson. **Educação Integral no Brasil**: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.
- FONTES, Virgílio A. S. **A fragmentação do livro didático de Sociologia no novo Ensino Médio**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 51, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21530/rsc.v51n1.2020.1034>. Acesso em: 10 mar. 2023, p. 235.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os desafios do novo ensino médio no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250017, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2178-34402020000150017>. Acesso em: 10 mar. 2023, p. 9.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A BNCC e a luta pela educação pública**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.
- SGRÓ, Margareta R. **Educação pós-filosofia da história**: racionalidade e emancipação. São Paulo: Cortez, 2007.
- WIENER, N. **Cybernetics**: or Control and Communication in the Animal and the Machine. MIT Press, 1970.
- TEIXEIRA, Luciana da Silva; HORN, Geraldo Balduino. **Educação escolar**: leitura e análise a partir da perspectiva adorniana. Rev. Diálogo Educ. [online]. 2013, vol.13, n.40.

Sartre's philosophy and human formation

Resumo:

Em que sentido a filosofia sartriana possibilita um projeto de formação humana? Para responder a essa pergunta, é necessário, compreender a noção de liberdade na filosofia de Sartre, seu fundamento ontológico e como se manifesta fenomenologicamente. O objetivo desta pesquisa é investigar a dimensão ética da formação humana, usando como argumento os conceitos da filosofia sartriana da existência, liberdade e engajamento. Uma vez definido os termos conceituais sartrianos, desenvolveremos uma análise crítica dos paradoxos encontrados no ensino de filosofia e sua transversalidade na contemporaneidade, a fim de instigar reflexões sobre a sua prática docente e sua ação de compreensão do mundo. Dessa forma, buscamos evidenciar como a filosofia existencial sartriana pode apresentar argumentos que estimulem uma prática pedagógica contextualizada na liberdade, capaz de envolver os estudantes, incentivando-os a assumir a construção do seu próprio projeto original e autêntico como parte de um processo na realização de projetos coletivos de engajamento humano.

Palavras-chave: Sartre. Existência. Liberdade. Engajamento. Educação..

ABSTRACT

In what sense does Sartre's philosophy enable a project of human formation? To answer this question, it is necessary to understand the notion of freedom in Sartre's philosophy, its ontological foundation and how it manifests itself phenomenologically. The objective of this research is to investigate the ethical dimension of human formation, using as an argument the concepts of Sartre's philosophy of existence, freedom and engagement. Having defined Sartre's conceptual terms, we will develop a critical analysis of the paradoxes found in the teaching of philosophy and its transversality in contemporary times, in order to instigate reflections on his teaching practice and his action in understanding the world. In this way, we seek to highlight how Sartre's existential philosophy can present arguments that encourage a pedagogical practice contextualized in freedom, capable of involving students, encouraging them to take on the construction of their own original and authentic project as part of a process of realization collective human engagement projects.

Keywords: Sartre. Existence. Freedom. Engagement. Education.

1. Bacharel em Filosofia - Universidade Estadual do Ceará / UECE. Mestranda em Filosofia / Bolsista CAPES - Universidade Estadual do Ceará / UECE. Membro do Grupo de Estudos Sartre (UECE) desde 2010, que pesquisa a filosofia contemporânea, com ênfase nos filósofos existencialistas franceses: Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, integra o GT de Filosofia Francesa vinculado à ANPOF desde 2017. Membro do Grupo de Pesquisa Sartrianos <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0046551093> (UERJ). Professora Supervisora da disciplina de Estágio supervisionado da Universidade Estadual do Ceará desde 2017 e membro do Fórum de Professores e Supervisores de Estágio em Filosofia da UECE.

Olá a todas e todos,

Me chamo Rita Bittencourt, sou bacharela em filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e Mestranda CAPES pela mesma universidade.

Nesse podcast, pretendo pensar, abrir o diálogo sobre a liberdade no pensamento do filósofo francês Jean-Paul Sartre e a sua filosofia existencialista como argumento para a formação humana.

É importante esclarecer que este é um exercício de estudo, uma investigação filosófica que se fundamenta na tese sartriana do POSSÍVEL NO PROVÁVEL, onde o possível se realiza como projeto original do ser; enquanto o provável se manifesta como mundo, esse lugar onde a facticidade acontece exigindo que o ser escolha suas ações em situação.

Nesse contexto, é essencial delinear e compreender os principais elementos da filosofia sartriana, baseados na existência, liberdade e no engajamento do indivíduo no mundo. É importante salientar que frequentemente nos deparamos com simplificações que recortam e reduzem a complexidade do seu pensamento contextualizado.

A intenção desse estudo é estimular argumentos favoráveis que possam promover uma outra perspectiva metodológica na formação humana, situando as relações intersubjetivas na facticidade na qual possam ser vividas em autenticidade, a partir do projeto original de si mesmo e através de escolhas responsáveis e engajadas no mundo.

Diante dessa ideia, surgem algumas inquietações...

Poderia a filosofia de sartriana, que enfatiza uma radical defesa da liberdade do sujeito, ser aplicada como fundamento para uma teoria da educação? Considerando que para Sartre, o conflito é a única realidade possível das relações... como equacionar a questão da alteridade de sua obra e a interface com uma educação humanitária na contemporaneidade?

Como adjetivar a educação para outras perspectivas de olhares, se a escola ainda persiste na produção seriada de indivíduos habilitados para operar um sistema utilitarista de funcionamento do mundo? Como libertar dos algoritmos as relações humanas de generosidade e engajamento coletivo?

O propósito de dialogar com outras experiências e diversas objeções à Sartre, neste caso, se mostra um desafio. É necessário, portanto, compreender a noção de liberdade no contexto da filosofia sartriana, o seu fundamento ontológico e como essa ideia de liberdade situada se manifesta fenomenologicamente contextualizada no mundo. É o que Sartre denomina *o ser-no-mundo*.

Partindo desse pressuposto, o passo seguinte é analisar os paradoxos encontrados no ensino, nas coisas práticas e diárias do chão da escola, mais especificamente, na formação filosófica escolar:

- ✓ **O que é** uma formação humana na atualidade?
- ✓ **Por que** a escola não consegue ressignificar suas estruturas tradicionais e progredir contextualizada em realidade?
- ✓ **Para quem** interessa instigar reflexões sobre a prática docente e a sua capacidade de compreender e transformar o mundo?

Somente a partir desses questionamentos, é possível aprofundar o diálogo sobre como a filosofia existencial sartriana pode apresentar argumentos que estimulem uma prática pedagógica contextualizada em liberdade, capaz de envolver os estudantes e os docentes na comunidade escolar, incentivando-os a assumir a construção do seu próprio projeto original e autêntico como parte de um processo na realização de projetos coletivos de engajamento humano.

Assim, faremos um exercício teórico e, quem sabe, estimular espaços para que as ideias aqui discutidas, encontrem um terreno fértil para o seu cultivo.

1. AS OBJEÇÕES À SARTRE

Sartre apresenta uma contribuição muito modesta à educação, com relações mais articuladas com os conceitos da fenomenologia e do existencialismo. Sendo mais notável a pesquisa por seus estudiosos, que buscam na compreensão de seus conceitos, argumentos pertinentes, que ampliam o debate acerca da ética e da formação humana.

De um lado, encontramos os pesquisadores que tomam a filosofia de Sartre como base para uma teoria educacional. Do outro lado, críticos argumentam que a visão de Sartre sobre as relações humanas é marcadamente antagonista e restrita.

Com o propósito de esclarecer objeções e aprofundar o diálogo em torno do conceito sartreano de liberdade, é fundamental ter em mente que a premissa existencialista, na qual os indivíduos são responsáveis por seus próprios projetos, é frequentemente defendida por especialistas em educação como um elemento fundamental na composição da formação humana. Na abordagem da psicologia existencialista, o aspecto psicológico é um projeto em constante construção. Não há, portanto, um estado *a priori* e a formação do indivíduo ocorre através de suas escolhas e ações contextualizadas em realidade.

Nessa abordagem, a filosofia de Sartre representa um desafio significativo para a teoria educacional. A ideia de compreender a singularidade de cada pessoa através de uma reflexão que considera as interações entre os indivíduos, a coletividade e a história não só requerem uma ampliação das discussões éticas, mas também influencia diretamente o processo de desenvolvimento humano e educacional.

2. SARTRE E A FENOMENOLOGIA DO OLHAR NAS RELAÇÕES HUMANAS...

. No momento em que a subjetividade e a intersubjetividade convergem na esfera do projeto existencial, cada indivíduo, com seus projetos e escolhas, se depara com a presença do outro. O sujeito é percebido como objeto pelo olhar do outro, e apenas recupera sua qualidade de sujeito quando, por sua vez, transforma o outro em objeto. Uma vez que ambos representam projetos existenciais distintos e considerando que a presença do outro se coloca como um desafio à realização da liberdade individual, a dinâmica que se estabelece como relação humana é a do conflito

Nesse sentido, os críticos de Sartre questionam a viabilidade da busca por uma unidade de objetivos em seu pensamento filosófico. Eles argumentam que o constante estado de conflito presente na perspectiva sartreana pode impedir a definição de critérios objetivos ou positivos de aprendizagem em uma abordagem pedagógica.

Silvio Gallo, no texto: Subjetividade e educação: a construção do sujeito, discorre sobre a temática da subjetividade vinculada à educação e concorda com o filósofo francês, que a subjetividade se dá como

construção intersubjetiva e que necessariamente é conflituosa.

Cito: "entendo a estrutura da subjetividade como fundamentalmente a estrutura da consciência pela fenomenologia existencial de Jean Paul Sartre. A subjetividade e a consciência são duas realidades justapostas, complementares e simultâneas: a descoberta da consciência dá-se através do reconhecimento da subjetividade - eu sou - e a subjetividade só tem sentido enquanto fenômeno consciente - eu me reconheço como eu mesmo"

No livro *O Ser e o Nada*, Sartre escreve: "então, o que é o outro? Em primeiro lugar, o outro é o ser ao qual não volto minha atenção. É aquele que me vê e que ainda não vejo; aquele que me entrega o que sou como não-revelado, mas sem revelar-se a si mesmo; aquele que me está presente enquanto me visa e não enquanto é visado".

Logo, o outro é sempre aquele pelo qual não temos o controle. É aquele pelo qual o mundo o emerge como um todo organizado de sentidos e significações, que não são nossos, mas se mostram como verdade pela afirmação do outro. O olhar é um ato de escolha e dessa escolha podemos nos situar em relação ao mundo.

Isso significa dizer que o outro emerge em nosso horizonte como um inferno. E por conta desse olhar do outro e do sentido do mundo dessa outra existência, que o conflito é insuperável. A maneira de como nós nos situamos ao vemos as coisas é afetada sempre pelo que sabemos ou acreditamos de fato, a exemplo disso, podemos mencionar que na idade média, quando o homem acreditava na existência física do inferno, o fogo significava algo muito diferente do que conhecemos hoje.

Por isso, é o ato de ver que estabelece nosso lugar em relação ao que é visto e quais as inferências que são usadas por mim para reconhecer o que vejo. Explicamos esse mundo através da linguagem, mas as palavras nunca darão conta do que percebo quando olho o mundo. Não apenas olhamos as coisas, sempre nos colocamos em relação a elas, ao escolher em que posição iremos olhar, estamos estabelecendo uma relação entre o que é visto e eu, um em-si para o Para-si.

Compreender que o homem é em-si e os seus movimentos, caracterizam de certa forma, a ideia proposta por Sartre, quando afirma que a subjetividade é o movimento inacabado de totalização e retotalização que se modifica na realidade e se projeta de acordo

com as respostas, no ato de posicionamento do sujeito perante a realidade.

3. EXISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA...

Inserido no contexto pedagógico em que a intersubjetividade desempenha um papel fundamental, o ato de olhar adquire um papel de destaque na relação entre educador e educando, influenciando de maneira significativa a formação da subjetividade de todos os participantes no processo educativo.

Nesse contexto, é pertinente afirmar que a escola, enquanto instituição educacional formal, se manifesta como um observatório no exercício de olhar e ser olhado.

E o que acontece diariamente com as crianças no espaço de formação? Os adultos mostram para elas a verdade e o significado do mundo. Independente dos outros sentidos que possam ser construídos pela liberdade inquietante da criança, o outro descentraliza o seu sentido do mundo e regulam o seu olhar sobre ele.

Dessa forma, é pelo olhar dos adultos que cada coisa tem um nome correto, a fórmula correta e um jeito correto de fazer alguma coisa. Assim, o educar foi privado da liberdade criadora, que reinventa o sentido e as significações diante das situações.

E ao introduzir uma centralização do mundo, o conflito não prospera em diálogo para a construção de um projeto humanamente engajado. A superação do conflito na filosofia sartreana é premissa para a constituição de uma ontologia existencial, onde o ser humano é produto de sua construção subjetiva enquanto vive em realidade.

4. CONCLUSÃO

O existencialismo, afirma que ser humano é ser liberdade, o que significa dizer que as possibilidades, tanto individuais como coletivas, estão sempre situadas. A filosofia sartreana nos fala sobre a liberdade, a autenticidade e de responsabilidade. E para ser autêntico e responsável por seus atos, torna-se indispensável a incômoda presença do outro.

Isso não significa um conflito incessante e sem propósito, mas sim a necessidade no exercício da liberdade de transcender tanto a subjetividade do ser quanto a objetividade que o outro atribui a sua própria subjetividade.

Na esfera da experiência educativa existencial, a objetivação da subjetividade que ocorre por meio do olhar do outro pode ser superada pelo ato de liberdade de construir-se a partir das escolhas situadas. O que o indivíduo se torna por meio de suas escolhas é um projeto autêntico e singular de si mesmo e não um mero resultado da educação.

Em outras palavras, a educação deve introduzir o mundo da cultura humana ao indivíduo, que então utilizará essa cultura como uma ferramenta para construir sua própria existência. Desse modo, a formação humana acontece quando o indivíduo transcende o papel passivo de receptor da cultura e transforma as interações intersubjetivas em projetos autênticos e comprometidos com a existência no mundo.

REFERÊNCIAS

BORNHEIM, G. Sartre. S. Paulo: ed. Perspectiva, 2005.

CONTAT, M. e RYBALKKA, M. Les Écrits de Sartre. Paris: ed. Gallimard, 1970.

COHEN-SOLAL, Annie. Sartre. Trad. Milton Persson. São Paulo: L&PM, 1986.

COX, G. Compreender Sartre. Tradução: Hélio Magri Filho. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SARTRE, J. P. O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução: Paulo Perdigão. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SARTRE, J-P. Cahiers pour une morale. Paris: Gallimard, 1983.

SARTRE, J-P. Que é Literatura? São Paulo: Editora Ática, 1989.

Entrevista



Prof. Dr. JOHN KARLEY DE SOUSA AQUINO

Doutor em Filosofia pelo programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor EBTT do IFCE/Campus Itapipoca. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2083893988665456>.

DoCentes: Como o senhor caracteriza o ensino de Filosofia nos Institutos Federais (IFs), considerando sua oferta abrangente que inclui o Ensino Médio, o Ensino Tecnológico e o Ensino Superior? Em que medida a Filosofia se integra e contribui para cada uma dessas modalidades?

Prof. John: A filosofia está presente nos cursos técnicos integrais (Filosofia), nos cursos subsequentes (Ética) e ocasionalmente nos cursos superiores, mas a carga horária varia de campus para campus e depende muito da capacidade de mobilização e reivindicação do professor da disciplina, infelizmente. No IFCE o professor de filosofia pode ministrar as disciplinas de Filosofia, ética, estética, Filosofia social e política, história da Filosofia e teoria do conhecimento. Em 2021,

a professora Suelen de Cedro, solicitou via SEI (documento assinado pela maioria dos docentes de filosofia) que fosse incluído em nosso perfil docente a disciplina de Fundamentos filosófico e sociológico da Educação, no que a PROEN respondeu que em próxima revisão do perfil docente isso será visto. O professor de filosofia no IFCE também pode atuar nas disciplinas de Ética, pois compõe nosso perfil docente, mas para tanto a disciplina deve constar no currículo do curso. Essa disciplina geralmente está nos cursos subsequentes (no meu campus está no curso de edificações e mecânica), mas há campus onde sequer essa disciplina existe.

Não existe um currículo padronizado no IFCE, pois a administração é muito descentralizada e

basicamente cada campus organiza o currículo do nível médio (integrado) como bem entender. Assim, no campus em que trabalho, a filosofia está presente em todos os cursos, durante os 3 anos do ensino médio e com 2h semanais, não tendo menos carga horária que as demais disciplinas, isso só foi possível porque em 2018 eu compus a comissão de revisão curricular do campus, que como primeira proposta sugeria diminuir consideravelmente a carga horária de filosofia, sociologia, geografia, história, artes e educação física, com a justificativa de que a vocação da instituição era "profissionalizante", como já havia o PPI eu me agarrei nesse documento e me articulei com os demais docentes das "humanas" e seguramos nossa carga horária, nem aumentando nem diminuindo. Em outros campi

infelizmente ocorreu a revisão tendo por base o novo ensino médio e com isso há campus em que a carga horária de filosofia é baixíssima e foi substituída por Formação humana ou projeto de vida (a ser ministrada por qualquer discente de humanas basicamente), como é o caso de Fortaleza (há apenas uma disciplina de filosofia de 40 horas durante todos os 3 anos). Detalhe: o IFCE, diferente das escolas públicas, tem autonomia administrativa, não precisava implantar o novo ensino médio, mas a reitoria recomendou implantar e em alguns campi a recomendação foi acatada. Felizmente não foi o caso do campus em que trabalho.

Quanto menor nossa área de atuação, menos nossa carga horária e com isso menor a necessidade de solicitarem código de vagas para a filosofia. Por isso, lutar pela ampliação do perfil docente e uma maior carga horária de filosofia ajudará nossos camaradas que estão em busca de emprego, pois criará a necessidade de códigos de vagas para filosofia, o que significa mais concursos.

DoCEntes: Os Institutos Federais oferecem educação profissional, científica e tecnológica, aspectos que, em alguns casos, remetem à Tendência Pedagógica Tecnista. Como a proposta dos IFs se relaciona ou se distancia dessa tendência?

Prof. John: Considero o projeto dos IFs fenomenal, pois permite que alunos de nível médio tenham uma formação técnica e um ensino básico com professores mestres e doutores, ao invés de restringir os professores mais “qualificados” apenas ao ensino superior, como

infelizmente ocorre muitas vezes, em que os “melhores” professores estão na universidade e os com menos títulos ficam na escola. Só vi algo parecido com essa iniciativa no Maranhão, que é o COLUN (Colégio Universitário) que consiste em uma escola administrada pela UFMA onde atuam professores dos cursos superiores. Mas há um entrave no IFCE, e acredito que nos demais IFs, que é sua “vocação profissionalizante”, como falam os professores das áreas técnicas do IFCE. Apesar do IFCE dizer no seu PPI (Projeto Político Institucional, elaborado em 2018 e do qual fui um dos elaboradores, é como se fosse o PPP do IFCE) que visa oferecer uma formação integral, como consta na página 60-61 do referido documento, cito: “O IFCE, na educação profissional técnica de nível médio, prima pelos conceitos de politecnicidade e de omnilateralidade, visando à formação humana integral para o exercício pleno da cidadania e não apenas à simples preparação para responder às necessidades imediatas mercado de trabalho”, na prática está em constante disputa que tipo de formação o Instituto irá oferecer aos seus discentes.

Devido a correlação de forças, infelizmente o projeto do IFCE de uma formação integral não se realiza, pois acaba ocorrendo uma priorização da formação técnica em detrimento da integral. Isso ocorre, pois o IFCE originalmente era uma **Escola de Aprendizagem e Artífices** (1909) que visava qualificar a mão de obra dos trabalhadores pobres, oferecendo cursos de marcenaria, ferraria, carpintaria, sapataria etc. Posteriormente essa escola se tornará Liceu Industrial de Fortaleza (1937), em 1968 mudará seu

nome para Escola Técnica (como muitas pessoas mais velhas ainda chamam) e depois em 1998 passará a se chamar pelo nome pelo qual muitos de nós conhecemos o IFCE até hoje, o CEFET, com sedes em Cedro, Iguatu e Juazeiro do Norte. Durante todos esses mais de 100 anos de história, a instituição priorizou a formação técnica e profissionalizante, tendo no seu quadro docentes sobretudo engenheiros (civis, mecânicos etc) que vão continuar lecionando no que virá a se chamar IFCE a partir de 2008. Até hoje esses docentes acumulam uma grande influência no IFCE e estão na maioria dos cargos de gestão, nosso ex-reitor inclusive era Engenheiro Civil. Por conta desse histórico e da presença massiva de professores das “áreas técnicas” na instituição, a tendência é que se priorize a formação técnica em detrimento da integral, mesmo com o principal documento norteador dizendo que a formação deve ser integral.

DoCEntes: A lei 13.415/2017, responsável pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM), teve impactos negativos no ensino de Filosofia no Brasil, incluindo a não obrigatoriedade de seu ensino em todo o Ensino Médio. Quais foram os efeitos dessa lei nos Institutos Federais, especialmente no ensino de Filosofia, e como os professores têm lidado com essas mudanças?

Prof. John: Como eu disse antes, não existe um currículo padronizado para todo o IFCE e cada campus organiza sua grade curricular de maneira autônoma. Ademais, o IFCE possui autonomia administrativa, como também citei anteriormente, o que significa que na prática a instituição não é obrigada a

implantar o novo ensino médio. Nem mesmo os novos livros didáticos nós fomos obrigados a adotar e no caso do campus em que atuo, nós professores das "humanas" recusamos os novos livros e continuamos usando os antigos, o que mostra que temos uma autonomia que as escolas públicas não tem. Entretanto houve a pressão da reitoria, acredito que por cobrança do MEC, para que se fosse implementado o novo ensino médio. Foram criadas comissões de revisão curricular em todos os campi visando alterar os PPCs dos cursos e se adequar as demandas do Novo Ensino Médio e onde isso ocorreu foi danoso para a disciplina de filosofia.

Em Itapipoca conseguimos adiar ao máximo a revisão curricular com a ajuda dos coordenadores dos cursos que eram contrários ao novo ensino médio e quando a comissão ia começar a se reunir veio a notícia da revogação do novo ensino médio, o que fez com que não fosse mais necessário realizar a revisão curricular. Como já comentei anteriormente, em outros campi infelizmente ocorreu a revisão curricular seguindo as diretrizes do Novo Ensino Médio e a carga horária de filosofia foi reduzida. A meu ver uma derrota.

DoCEntes: O texto "Panorama do NEM nos IFs", publicado na Coluna Anpof, menciona que no Instituto Federal do Ceará, a disciplina de Filosofia é oferecida apenas durante um ano do ensino médio, indo de encontro às lutas contra os efeitos do NEM. Poderia comentar se essa prática é observada em todas as unidades da instituição no Estado do Ceará, quais possíveis

razões para essa ocorrência e quais soluções podem ser consideradas?

Prof. John: O texto pecou por sua generalidade. A realidade dos IFs é complexa e no caso do IFCE há, como eu já disse, uma descentralização administrativa que permite cada campus ter um currículo próprio. Desse modo enquanto em Fortaleza só há uma disciplina de filosofia durante os três anos do ensino médio, em Itapipoca a disciplina está presente nos três anos, tendo a mesma carga horária (2 horas semanais) que as demais. Além disso, o professor de filosofia pode ministrar a disciplina de ética nos cursos técnicos subsequentes que faz parte de seu perfil docente, disciplina essa que consta nos cursos subsequentes do campus Itapipoca, mas não no campus Fortaleza.

Eu considero que o grande responsável pela baixa carga horária de filosofia nos campi do IFCE é a falta de mobilização da nossa categoria professor de filosofia. Temos um grupo no *WhatsApp* denominado "Professores de Filosofia do IFCE" que foi criado como encaminhamento do II Encontro Cearense dos Professores de Filosofia, e lá nós discutimos as nossas pautas e principais demandas, como ampliação do perfil docente e carga horária mínima. Até a questão da adoção ou não dos novos livros do ensino médio discutimos no grupo e o que percebo é uma desmobilização da maior parte dos nossos colegas. Muitos tem um discurso "desmotivacional" e acreditam que não adianta lutar, pois não vai dar certo, será apenas dispêndio de energia etc. Há outros que são mais aguerridos e ativos, como é o caso

da professora Suelen de Cedro, que sempre está movimentando o grupo com alguma pauta ou observação pertinente sobre nossa condição de professor de filosofia. Mas há outros que foram incluídos no grupo e de imediato já saíram e quando questionei o motivo da saída, teve um que chegou a me responder que o IFCE era uma instituição tecnicista e que não havia espaço para nós, que éramos meramente decorativos e que nem adiantava se mobilizar. Esse discurso a meu ver é um fator desmobilizador que em nada contribui para a ampliação do papel da filosofia no IFCE.

No caso do IFCE se queremos maior carga horária é preciso que o professor da disciplina de filosofia participe das comissões de revisão curricular, marque posição, em suma, se mobilize e seja ativo, pois se não formos nós, ninguém lutará pela filosofia.

DoCEntes: Sabendo que o senhor realiza pesquisa filosófica com seus alunos do IFCE (Iniciação Científica), poderia compartilhar os projetos ou resultados alcançados por meio dessa iniciativa? Além disso, como essa ação é relevante para o fortalecimento do ensino de Filosofia nos Institutos Federais?

Um dos projetos que acho mais formidável do IFCE é o PIBIC Jr. Anualmente são divulgados editais para selecionar projetos de pesquisa que terão como bolsistas remunerados alunos e alunas do ensino médio. Desde que entrei na Instituição que anualmente faço projetos de pesquisa, sou selecionado e dou a oportunidade de um aluno ou aluna de nível

médio faça por um ano uma pesquisa na área de filosofia.

Prof. John: Um dos projetos que acho mais formidável do IFCE é o PIBIC Jr. Anualmente são divulgados editais para selecionar projetos de pesquisa que terão como bolsistas remunerados alunos e alunas do ensino médio. Desde que entrei na Instituição que anualmente faço projetos de pesquisa, sou selecionado e dou a oportunidade de um aluno ou aluna de nível médio faça por um ano uma pesquisa na área de filosofia.

No período de 2018-19, desenvolvi o projeto *Filosofia da educação: uma perspectiva crítica*, que teve como bolsista a aluna Jennifer Negreiros Sousa. Nós realizamos uma coleta de dados tentando identificar os motivos da aversão ao magistério, pois queríamos entender por qual motivo as pessoas não querem ser professores. Aplicamos um questionário em quase todas as escolas estaduais da cidade de Itapipoca, perguntando a professores (as), estudantes e direção o que eles achavam da profissão professor e se eles queriam ser professores, no caso dos alunos, e por qual motivo haviam se tornado professores, no caso de docentes e gestão. O resultado foi a escrita e publicação do artigo *Sobre os motivos da aversão ao magistério: testando uma hipótese de Adorno* publicado em 2019 na Revista Occursus (UECE).

No período de 2019-20, desenvolvi juntamente com a bolsista Milena Freitas Teixeira o projeto *Estatuto Epistemológico das ciências humanas* que visava compreender e defender o estatuto

epistemológico das ciências a partir de seus métodos. Esperávamos demonstrar com a pesquisa que as ciências humanas são e merecem ser tratadas e respeitadas pelo que são, ciências, reconhecendo sua especificidade em relação às ciências naturais. A bolsista leu textos de referência sobre o assunto, como *Ideologia e ciências sociais* de Michael Löwy, mas infelizmente a pesquisa teve que ser interrompida bruscamente devido o início da pandemia.

No período de 2020-22 foi desenvolvida a pesquisa *Redes sociais e bem-estar: uma análise do uso das redes sociais por adolescentes*, com o aluno Enzo Vidoti Marinho e teve por objetivo analisar os impactos das redes sociais na saúde mental e no bem-estar dos adolescentes cearenses. Operamos um levantamento de dados por meio do questionário entre os meses de maio e junho de 2021, utilizando os formulários Google, que foi enviado por correio eletrônico (via SEI) aos campi do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e estes enviaram aos discentes do mesmo modo. Foram coletadas 473 respostas e após a coleta, foi realizada a organização dos resultados em gráficos e, em seguida, abordamos os resultados com base na revisão bibliográfica sobre o assunto. O Resultado foi a escrita do artigo *Redes sociais e bem estar: uma análise do uso das redes sociais por adolescentes* que foi submetido para publicação na Revista Expressão Católica Saúde e aceito e provavelmente sairá na próxima edição em julho deste ano.

A última pesquisa finalizada foi a *Percepções acerca do ensino de filosofia na rede federal de ensino*,

cujo bolsista foi o aluno Eric Samuel Oliveira Barros. Nosso objetivo com esta pesquisa era avaliar as percepções que os agentes que compõem a comunidade escolar do Instituto Federal de ciência e tecnologia do Ceará (IFCE) possuem da filosofia na instituição, identificando o grau de importância que é creditada a disciplina, o que pensam da sua obrigatoriedade e qual o papel reservado a disciplina na nossa instituição. Infelizmente não obtivemos uma amostragem satisfatória, pois pouquíssimos servidores responderam o questionário, mas o bolsista teve a oportunidade de apresentar o resultado da sua pesquisa bibliográfica em duas oportunidades: no ECEF (*Encontro Cearense dos estudantes de filosofia*) que ocorreu no campus do Pici da UFC em 2023 e no ENICIT (Encontro de iniciação científica e tecnológica), evento interno do IFCE, ocorrido no campus de Paracuru, também em 2023. Em ambas as vezes recebeu ajuda de custo para ir aos eventos.

Atualmente estou desenvolvendo a pesquisa *A presença da filosofia nas redes municipais das regiões metropolitana de Fortaleza e do norte cearense*, junto com a bolsista Maria Clara Ferreira Braga. O objetivo deste projeto de pesquisa é mapear os municípios das regiões metropolitana de Fortaleza e do norte cearense nos quais a filosofia consta como disciplina obrigatória na grade curricular do ensino fundamental II.

Gostaria de frisar que todos meus ex-bolsistas estão no nível superior. A Jennifer Negreiros cursa Engenharia Civil na UNIFANOR, Milena Teixeira é estudante do curso de Engenharia Elétrica na UFC, Enzo Vidoti cursa

Engenharia Civil, também na UFC e Eric Samuel ingressou este ano no curso de Ciências Sociais da UECE. Todos eles relatam que terem tido a experiência da pesquisa ainda no ensino médio foi um diferencial para eles no nível superior.

A elaboração e execução de projetos de pesquisa em filosofia no IFCE é importante para marcar posição e garantir espaço para nossa área. Mostra para os estudantes que a filosofia tem muitas questões a tratar e que é possível abordar filosoficamente os assuntos mais dispares, como o uso das redes sociais ou mesmo a percepção subjetiva sobre as coisas. Em suma, realça o potencial inesgotável da filosofia e deixa claro que ela não é coisa do passado e nem morreu, mas está vivíssima.

que ela não é coisa do passado e nem morreu, mas está vivíssima.

DoCentes: Para finalizar, poderia citar os principais desafios para o ensino de Filosofia no Ceará e no Brasil, com destaque para os Institutos Federais, e fornecer considerações adicionais sobre o ensino de Filosofia que possam ser relevantes para o seu fortalecimento?

Prof. John: Infelizmente nossa categoria é muito pouco corporativista (na verdade muitos dos nossos camaradas são anticorporativistas e não sei por que) e dotados de pouca iniciativa e decisão, pois adoram uma discussão e debate que muitas vezes não chegam a conclusão nenhuma. Além disso, penso que

muitas vezes nossos camaradas não tem disposição ou interesse em participar dos espaços decisórios, como as comissões de revisão curricular ou mesmo de fazer pressão efetiva nas coordenações, preferindo reclamar após o estrago está feito. Ninguém vai defender nossa área a não ser nós e para isso precisamos ocupar espaços de decisão, nos mobilizarmos coletivamente e chegarmos a consensos ao invés de ficarmos infinitamente discordando um dos outros. Precisamos de iniciativa e corporativismo para lutar pela filosofia e por mais concursos e vagas de emprego, como todos os profissionais fazem.



CEARÁ

GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SEDUC | Secretaria da Educação do Estado do Ceará