

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA:
PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMATIZANDO
PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vera Lúcia Tunes Espíndola

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMATIZANDO
PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**

por

Vera Lúcia Tunes Espíndola

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e
Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
para obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr^a. Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMATIZANDO
PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO**

elaborada por
Vera Lúcia Tunes Espíndola

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete M. Tomazetti, Dr^a. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)

Gomercindo Ghiggi, Dr. (UFPEL)

Amarildo Luis Trevisan, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 27 de agosto de 2010.

*Dedico este trabalho a meus alunos e ex-alunos, fonte de minha inspiração,
pois foi pensando em nossas intercessões que constituí esta escrita.
Obrigada por terem despertado em mim a vontade de potência,
os afectos e perceptos que me ensinaram a
fazer filosofia a partir da não filosofia.*

*Eu tive e tenho esta dolorosa experiência, sim.
As coisas não fluem. Ideias não nascem prontas.
É preciso fazê-las e há momentos terríveis em que
se entra em desespero achando que não se é capaz.*

Gilles Deleuze
(DELEUZE; PARNET, 1988, Letra I de Ideia)

*“Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa sozinho,
os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.*

(Paulo Freire, 1996 - Pedagogia da Autonomia)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Elisete M. Tomazetti, parceira de longa data de estudos filosóficos, por acreditar em mim e compreender que no *aqui e agora* de professora eu não podia ser exclusivamente aluna e pesquisadora. Obrigada por entender minhas críticas e descontentamentos. Obrigada por me permitir sonhar que é possível fazer pesquisa com o coração e não só com a razão!

Ao Professor Gomercindo Ghiggi por aceitar participar deste trabalho. Minha alegria em reencontrá-lo e contar com sua contribuição foi uma grande fonte de inspiração. Espero que, assim como alguns dos meus antigos 'mestres' ficaram em minha memória, eu também possa ficar no imaginário de meus alunos e fazer parte das suas boas lembranças escolares. Obrigada por ser um dos mestres que me iniciou no caminho filosófico!

Ao Professor Amarildo Trevisan, companheiro também de longa data de experiências filosóficas, por sua colaboração e contribuição, que foram de grande valia. Também pelo seu esforço para estar presente neste dia. Obrigada por fazer parte de mais uma etapa da minha história de vida!

Ao Professor Celso Henz, pelos trabalhos de formação continuada realizados na escola em que trabalho, que me incentivaram a voltar à academia. Sua presença e estímulo foram fundamentais para eu pensar que é possível, sim, educar de outras maneiras.

A Dilon Ribeiro Aguiar, amigo e confidente, pelo apoio nas horas difíceis. Sua presença na minha vida contribuiu de maneira significativa para minha evolução. Obrigada por me convencer das qualidades que eu não acreditava ter, como também por ajudar-me a superar limites!

Ao colega e amigo Luís Carlos Valério, pelas interlocuções e discussões acirradas que mantivemos no nosso último ano de mestrado. Obrigada pelo apoio nos momentos de angústia e por dar asas aos meus pensamentos, não sem uma dose necessária de divergência entre nossas perspectivas. Obrigada pelas agradáveis e polêmicas discussões filosóficas!

A meus amigos - não citarei o nome de todos, porque não quero cometer a injustiça de esquecer um só - pelo incentivo que suas presenças trouxeram à minha vida, sobretudo, pela sua insistência para que eu retornasse à academia; por me fazerem compreender que só partilhando idéias, conseguimos disseminá-las. Obrigada por terem acreditado em mim!

Ao Instituto Estadual Padre Caetano, agradeço à direção, aos colegas professores, supervisores, coordenadores, alunos e funcionários que me apoiaram e acreditaram em meu trabalho. Obrigada por nunca terem cerceado minha liberdade de ensinar!

Enfim, a todos que não citei, mas que estiveram comigo, contribuindo de uma forma ou outra para a realização deste trabalho, muito obrigada. Dentre eles, gostaria de prestar homenagem especial a Fernando e Glória Romero, a Rosali Schio pelas muitas escutas, compreensão e carinho.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

AUTOR: Vera Lúcia Tunes Espíndola
Orientadora: Dr.^a Elisete Medianeira Tomazetti
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de agosto de 2010

Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Insere-se, nessa linha, a problematização das práticas pedagógicas do ensino da filosofia no ensino médio, na busca de pensar novas possibilidades à aprendizagem do pensamento filosófico, as quais contemplem novos olhares sob a referência de filósofos como Nietzsche, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Deleuze, dentre outros. Utilizamos esses autores como ferramentas para desenvolvermos e pensarmos novas práticas pedagógicas que permitam a liberdade do pensamento, mas não seu encarceramento em cânones predefinidos e verdades absolutas da modernidade. A sociedade disciplinar se transformou em uma sociedade de controle, porém as escolas ainda possuem os resquícios da sociedade disciplinadora devido não só aos seus moldes de organização e criação, como também pelo culto do conhecimento técnico e científico, considerando-o mais verdadeiro, em detrimento das ciências humanas. Assim, é dentro desse espaço que buscamos pensar, em nossa pesquisa, o ensino da filosofia como uma forma diferenciada dos princípios educacionais tradicionais que norteiam as práticas pedagógicas e nos engessam dentro de uma teoria representacional, que não nos possibilita o encontro com o diferente, o não instituído, com a multiplicidade. Apresentamos conceitos que têm a finalidade de desconstruir práticas dogmáticas do pensamento e operacionalizar outras, como ponto de fuga em relação às imagens do pensamento e subjetividades criadas pela sociedade de controle. Sabemos que a sociedade atual é marcada por amplos debates e polêmicas acerca do papel da educação e da filosofia nesse novo contexto operado por profundas transformações objetivas e subjetivas. Por isso, um de nossos propósitos aqui é entender essa nova forma de ser social, com a finalidade de nos liberarmos de seus condicionamentos para não reproduzi-los em nossas práticas pedagógicas. Buscamos, também, pensar as relações entre filosofia, pedagogia e as formas de pensar e agir do sujeito imerso em questões sociais, econômicas, políticas e de poder, a fim de questionarmos as posturas ideológicas que originaram a forma de concebemos e vivermos a educação em nossas práticas pedagógicas. Com isso, tentamos extrair do cotidiano e de eventos particulares uma ideia mais ampla dos processos sociais gerados pela nova ordem mundial contemporânea: o mercado global, a educação, a criação das subjetividades, os circuitos globais de produção e a nova estrutura política do poder, com o objetivo de entendermos as relações entre escola e filosofia na contemporaneidade.

Palavras-chave: filosofia; ensino; sociedade contemporânea.

RÉSUMÉ

Mémoire de Master
Cours de Master en Éducation
Universidade Federal de Santa Maria

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE: PROBLÉMATISANT LES PRATIQUES AU NIVEAU DES LYCÉES

Auteure: Vera Lúcia Tunes Espíndola
Directrice de Recherche: Docteure Elisete M. Tomazetti
Lieu et date de soutenance: Santa Maria, Rio Grande do Sul, le 27 Août 2010.

Ce mémoire a été élaboré dans le deuxième axe de recherche du Cours de Master 'Pratiques scolaires et Politiques publiques' en Sciences de l'Éducation à l'Université Fédérale de Santa Maria, RS. Les pratiques pédagogiques de l'enseignement de la philosophie dans les lycées y ont été problématisées, en quête des nouvelles possibilités d'apprentissage de la pensée philosophique, lesquelles impliquent des nouveaux regards, prenant pour références des philosophes (et sociologues) comme Nietzsche, Michel Foucault, Pierre Bourdieu et Gilles Deleuze. Nous avons eu recours à ces auteurs pour élaborer et penser de nouvelles pratiques pédagogiques qui permettent la liberté de pensée et évitent leur emprisonnement dans les canons prédéfinis et les vérités absolues de la modernité. La société disciplinée du passé s'est transformée en une société de contrôle; cependant les écoles subissent encore les séquelles de la société disciplinaire en se mouvant sur son organisation et sa genèse, ainsi que sur son culte de la connaissance technique scientifique, tenue pour la seule, au détriment des sciences humaines. C'est dans ce contexte que nous cherchons à penser l'enseignement de la philosophie comme une modalité différenciée des principes de l'éducation traditionnelle qui guide les pratiques pédagogiques, lesquels nous enferment dans une théorie de la représentation qui ne permet pas le contact avec le différent, le non institué, la multiplicité. Nous présentons des concepts qui cherchent à déconstruire les pratiques dogmatiques de la pensée et à en mettre d'autres en action, pour devenir des points de fuite des images de la pensée et de la subjectivité qui ont été créés par la société de contrôle. Nous savons que la société actuelle est marquée par d'amples débats et polémiques sur le rôle de l'éducation et de la philosophie dans ce nouveau contexte, travaillé par d'importantes transformations objectives et subjectives. De ce fait, l'un de nos objectifs est de comprendre cette nouvelle forme d'être social en vue de nous libérer de ces conditionnements pour que nous ne les reproduisions pas en nos pratiques pédagogiques. Nous cherchons aussi, à réfléchir sur les rapports entre la philosophie, la pédagogie et les façons de penser et d'agir du sujet plongé dans les problèmes sociaux, économiques, politiques et de pouvoir, afin de mettre en question nos positions idéologiques qui sont à l'origine de notre manière de concevoir et de vivre l'éducation dans nos pratiques pédagogiques quotidiennes. Lorsque nous rompons avec certaines médiations, vérités, valeurs et certains paradigmes, nous produisons les conditions pour penser d'autres options éducatives en notre action pédagogique, qui peuvent engendrer des changements dans notre société. Par là, nous tentons d'extraire du quotidien et d'événements particuliers, une idée plus ample des processus sociaux engendrés par le nouvel ordre planétaire contemporain: le marché global, les médias, le progrès des techniques de communication, les circuits globaux de production, l'éducation, les nouvelles subjectivités et la nouvelle structure politique du pouvoir, afin de comprendre les rapports entre l'école et l'enseignement de la philosophie à notre époque.

Mots-Clés: philosophie; enseignement; société contemporaine.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1 Contextualizando os primeiros passos	16
1.2 Ensino de Filosofia: uma experiência	21
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE	28
2.1 Condição Social Contemporânea: o Império	28
2.2 A filosofia na contemporaneidade	34
2.3 A escola na sociedade contemporânea	39
2.4 A crise na educação	44
CAPÍTULO 3 - FILOSOFAR E ENSINAR FILOSOFIA NO BRASIL	49
3.1 O lugar e a forma da atividade filosófica nas instituições educacionais	49
3.2 A Filosofia na Escola: uma experiência do pensamento coletivo	52
3.3 Filosofia e prática pedagógica	55
3.4 Orientações curriculares para o ensino de filosofia	59
CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE	69
4.1 Filosofia: uma escola para liberdade	69
4.2 Ensinar Filosofia no Ensino Médio: um desafio	75
4.3 A filosofia como a arte do pensamento criativo por conceitos	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92

APRESENTAÇÃO

Acredito no poder da história e da sua importância na construção de quem somos no âmbito pessoal e social. Somos produto de nossas escolhas, de nossos sonhos, da sociedade, da cultura, do que nos foi permitido realizar sob as circunstâncias em que vivemos, mas sempre conduzidos pelas alterações de nossos rumos. Não somos determinados, contudo somos condicionados, em muitas das nossas ações e atitudes, pelo espaço e posição social que ocupamos. As oportunidades não são as mesmas para todos, como também não o são as experiências. Cada um de nós tem a sua história, permeada pelos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, que influenciam o modo como nos posicionamos e vemos o mundo.

Segundo Nietzsche, o mundo é

[...] o eternamente criar-se a si próprio, do eternamente destruir-se a si próprio, esse mundo secreto da dupla volúpia, esse meu “para além do bem e do mal”, sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo, - quereis um nome para esse mundo? Uma solução para todos seus enigmas? Uma luz também para vós, vós os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia noite? – Esse mundo é a vontade de potência e nada além disso! E também vós próprios essa vontade de potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, 1987, p. 177).

Para pensarmos sobre essa vontade de potência, de superação que incita buscarmos nos entender em um mundo “cambiante” e de eterno fazer-se, desfazendo-se, recorreremos a Nietzsche. Esse é um mundo do desassossego que nos impele a continuarmos e superarmos as questões da moral constituída e irmos além do bem e do mal em busca de sentido para nossas vidas.

A minha história com o ensino de filosofia vem de longa data. Reportá-la é importante para mostrar o lugar de que falo e o porquê do meu interesse em fazer uma pesquisa sobre a filosofia e as possibilidades docentes nas escolas de ensino médio da atualidade.

Terminei minha graduação em filosofia, em 1985, na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Como dissertação final do curso, exigida pela universidade para a obtenção do diploma, desenvolvi o trabalho intitulado, *O Ensino de Filosofia no Brasil*. Por saber e entender a situação em que se encontrava o ensino de filosofia no País, nele, já estavam presentes meus interesses e indagações sobre o tema. À época, praticamente, inexistiam estudos a respeito. Poucos pensadores pesquisavam o assunto, uma vez que a disciplina, raramente, aparecia nos currículos do ensino médio. Todavia, isso não me desanimou. Já que

pretendia ser professora de filosofia, precisava conhecer a realidade em que exerceria minha profissão. Particpei então, como estudante, de muitas lutas pela volta da disciplina ao ensino médio, incluindo reuniões com o então deputado José Fogaça, autor do primeiro projeto de lei, pedindo a volta da filosofia ao ensino médio. Apesar de não termos obtido grandes êxitos em nossas lutas, a caminhada foi lançada. Terminei minha licenciatura e fui para Santa Catarina onde ministrei aulas de filosofia e sociologia na então FUNDESTE, atual UNOCHAPECÓ. Um ano após, por circunstâncias pessoais, vim morar em Santa Maria. Aqui, ingressei no curso de pós-graduação em antropologia filosófica, dentro do qual desenvolvi a temática, *O Fim da Filosofia em Martin Heidegger*. Mais uma vez, retornava às minhas indagações a respeito do sentido da filosofia. Meu grande interesse pelo tema surgia de minha preocupação com a natureza da filosofia, tão descaracterizada em virtude da procura de um espírito científico que pudesse restituir credibilidade ao filosofar no mundo contemporâneo. Eu não conseguia entender a filosofia nos moldes das verdades prontas e do racionalismo. Por isso, era fundamental saber *que filosofia?* O que era filosofar? Buscar novas possibilidades e olhares, dado que eu não conseguia ver o filosofar como algo engessado em um discurso técnico-científico, que não permitia a potência de ser da filosofia. Como nos alerta Nietzsche (1987), para desconstruir a metafísica, alicerçada na crença da oposição entre o bem e o mal, é preciso uma nova estirpe de filósofos.

Diz ele:

[...] Mas quem tem vontade de se afligir com tão perigosos talvez! Para isso já é preciso esperar pela chegada de uma nova espécie de filósofos que tenham algum gosto e propensão, inverso aos do que houve até agora- filósofos do perigoso talvez em todos os sentidos - E, dito com toda seriedade: eu vejo tais filósofos surgindo. (NIETZSCHE, Vol.1, 1987, p. 49).

Sendo assim, eu precisava também buscar novos filósofos que pudessem orientar as minhas questões e necessidades. Talvez, nesse momento eu conseguisse pela via anunciada por Nietzsche (1987), que já profetizava a vinda de uma nova forma de pensar pelo surgimento de outros filósofos.

Passado algum tempo, viajei para a França, onde acabei residindo por quase cinco anos. Lá prossegui com minha formação, participando de cursos de Belas Artes que atendiam aos meus interesses de criação. Eu experimentava assim dois domínios que considero absolutamente combináveis – filosofia e arte. Acredito que o filosofar se constitui em um ato criativo que nos possibilita potencializar forças que estão em nosso ser e as quais se assemelham muito ao movimento de forças nas artes. Naquela ocasião, conheci professores

franceses de filosofia que atuavam no Liceu, correspondente ao nosso ensino médio brasileiro e participei, com eles e seus alunos, de experiências no âmbito da estética que considero vitais à ampliação dos horizontes e à busca de novas formas de trabalhar com a filosofia.

Ao retornar ao Brasil e assumir a direção de uma escola de ensino fundamental, realizei alguns estudos preliminares sobre *filosofia com crianças*, o que me possibilitou incluí-la como tema transversal na sala de aula. Optando por trabalhar como professora, pedi minha exoneração da função de direção e, mediante concurso público, ingressei na rede pública estadual de ensino, assumindo a disciplina de filosofia nas três séries do ensino médio.

Trabalhar filosofia com alunos de uma escola de periferia foi e tem sido um desafio enriquecedor e preocupante. Desenvolver a filosofia com esse alunato, de uma forma que se constitua a experiência do pensamento, como o aprender capaz de despertar prazer pelo estudo, capaz de sair do seu próprio senso comum, têm sido alguns dos meus objetivos. Como eu poderia fazer filosofia com os alunos? De que maneira eu poderia despertar neles o gosto pelo filosofar? As tentativas foram muitas, experiências e frustrações diante das adversidades tão próprias da educação brasileira, das deficiências congênicas e históricas; diante das realidades que, não raro, só se conhecem através dos livros, pelos meios de comunicação, ou pelas condições e limitações de diversas ordens do ensino das escolas. Sabe-se que é necessário conhecer a realidade, na qual se trabalha, para se partir sempre dela e não daquela que se traz. Tudo isso me levou a pesquisar alternativas que viabilizassem o ensino de filosofia nesse nível em uma escola da periferia. Também me levou a desconfiar, mais uma vez, das verdades e fórmulas prontas, as quais é costume serem reproduzidas em nome da filosofia. Assim, pesquisei a realidade da comunidade escolar como um todo, para poder traçar um plano de ação mais eficaz que me pudesse conduzir aos objetivos que pretendia. Percebi que a influência do meio, das tecnologias de massa e a posição social estavam presentes na forma de apropriação do conhecimento. Além disso, estavam engessadas, na forma de ser dessa comunidade, verdades que jamais eram discutidas e analisadas. Passei, então, a me perguntar: como se processavam os conhecimentos pelos adolescentes? Quais suas relações com o ato de conhecer e com as verdades estabelecidas? Que significado possui o conhecimento para eles? Como é possível ensinar filosofia na sociedade contemporânea? Como fazer das aulas uma realidade que correspondesse a outro olhar do próprio filosofar? Estaria eu reforçando, em minhas práticas, o discurso interpretativo dominante, sem estar consciente disso?

Enfim, muitas foram as minhas indagações; as buscas por elucidações e reflexões. Surgiu então a ideia de voltar à academia à procura de diálogo com meus pares, com a finalidade de ampliar horizontes e de novos olhares sobre o ensino da filosofia na atual escola brasileira; para que isso me possibilitasse continuar a investigar e a pensar em novas maneiras de abordar essa temática.

Por conhecer a realidade dos alunos, eu possuía a experiência da prática pedagógica, não apenas através de questionários ou amostragens, mas também pela convivência diária com eles em sala de aula e com a comunidade escolar como um todo. Diante disso, creio que o mestrado em Educação afinou ainda mais meus conhecimentos sobre as questões pedagógico-filosóficas que, à época da graduação em filosofia, não haviam sido desenvolvidas satisfatoriamente, devido às circunstâncias, à falta de experiência em sala de aula e o momento histórico que vivíamos.

Saliento que a graduação, sem dúvidas, foi o início do plantio das sementes que germinaram ao longo da continuação dos meus estudos e no exercício efetivo do magistério. Nesse sentido, ressalto que todas as experiências, boas ou não, contribuíram de forma significativa para minha busca de novos sentidos e olhares. Os descaminhos, as angústias, as incertezas, insatisfações e dúvidas, tanto da época de minha formação quanto no exercício efetivo do magistério, foram, com certeza, a mola propulsora que me levou a novas leituras para as práticas pedagógicas da filosofia.

Produzir práticas pedagógicas que se tornam uma experiência de vida, que possibilitam emergir as potências contidas na própria natureza humana é, sem dúvida, a tarefa por excelência do ato educativo. Portanto, buscar os conhecimentos que possibilitem o aperfeiçoamento de tal tarefa constitui o percurso de todos que querem fazer da educação um caminho para a liberdade.

Como diz Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), ensinar não é transferir conhecimentos; ensinar exige a consciência do *inacabamento*, da reflexão crítica sobre a prática e sobre nós mesmos. Exige respeito aos saberes dos educandos, mergulho em sua realidade estética, ética, além da corporeificação das palavras pelo exemplo, isto é, o comprometimento com a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Acima de tudo, tenhamos a esperança e a convicção de que a mudança é possível e que possamos fazer a diferença, desde que aprendamos a olhar nossos alunos não apenas como números nos cadernos de frequência, mas como seres humanos dotados de qualidades, de imperfeições e de uma vida social, cultural e econômica determinada em grande parte por sua relação com o conhecimento e com o mundo que os cerca. Precisamos ser capazes de nos

colocar em atitude de suspeita sobre as nossas ações e atitudes em relação ao que consideramos uma “boa educação”. Precisamos da desconstrução de arquétipos, que construímos ao longo de nossa vida acadêmica e profissional, a respeito de métodos e formas de educar, as quais não condizem com uma educação que nos conduz ao ato de liberdade do pensamento. Coragem, curiosidade, bom senso, ousadia, rebeldia e capacidade para não trabalharmos com certezas - estarmos abertos a novos olhares que podem nos mostrar outros caminhos, que não aqueles aos quais nos habituamos - são ingredientes fundamentais, se quisermos fazer diferença em relação a uma forma de educar tradicional e avançar em uma prática pedagógica que está à espreita daquilo que existe em potência e que dignifica o ser humano em sua força vital.

Mesmo que o espaço escolar coloque muitas restrições ao que não está estabelecido e fora dos padrões, existem pontos de fuga e formas de trabalhar que nos possibilitam colocar em prática nossos projetos. Para isso, é preciso do que nos referimos anteriormente e, sobretudo, nos despiremos de nossos preconceitos e do medo de não sermos aceitos e compreendidos por sermos diferentes. Aceitar e entender as limitações humanas, incluindo as nossas, é muito importante para a continuação e o avanço na caminhada.

O primeiro capítulo de nosso trabalho trata das considerações iniciais, da contextualização dos nossos primeiros passos e de um relato de nossas experiências pedagógicas com os alunos de ensino médio.

O segundo capítulo versa sobre a contextualização da sociedade contemporânea e o papel do ensino da filosofia e da educação nesse contexto. Utilizar-nos-emos, primeiramente, do referencial teórico de Antonio Negri e Michel Hardt para considerar a nova configuração da ordem mundial que os autores denominam de *Império*. Após, faremos um breve estudo sobre a filosofia na pós-modernidade, onde comentaremos alguns dos principais expoentes e inspiradores dos pensadores que são denominados hoje de pós-modernos. Terminaremos o capítulo, refletindo sobre a atual situação da escola na contemporaneidade.

O terceiro capítulo trata do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio brasileiras. Nele, abordamos as principais discussões a respeito do ensino e filosofia e os diferentes pontos de vista sobre sua viabilidade no ensino médio. Discutimos a relação entre filosofia e educação, filosofia e ensino, bem como a natureza do filosofar e sua importância para a formação do aluno adolescente. Ao falarmos em “formação”, referimo-nos não à “formatação” em uma determinada forma de ser socialmente constituído por um “status quo”, mas às possibilidades de encaminhar o aluno ao ato de pensar filosoficamente, baseado na autonomia. Faremos também um paralelo entre a sociedade contemporânea, sua influência e

implicações na construção de subjetividades docentes e discentes nas práticas pedagógicas filosóficas e na formação educacional dos alunos. Além disso, analisaremos as *Orientações curriculares para o ensino de filosofia*, propostas pelo Ministério da Educação (2006), documento no qual são problematizados temas como: currículo, competências e habilidades, cidadania e ensino, entre outros.

No quarto capítulo, analisaremos o documento da UNESCO - *Filosofia: uma escola da liberdade* (2007) cuja finalidade é mostrar as últimas pesquisas realizadas no mundo a respeito da filosofia no ensino médio.

Com o suporte das ideias de Foucault, Deleuze e Bordieu, mostraremos, no quarto capítulo, as possibilidades e pontos de fuga para o ensino da filosofia nos dias atuais. Buscaremos novos olhares que contemplem a educação como um ato de construção e desconstrução de pensamentos, verdades e normas que encarceram os sujeitos dentro de subjetividades construídas pela sociedade vigente. Para finalização da pesquisa, abordaremos a filosofia e seu ensino como possibilidade de realização de um pensamento criativo por conceitos¹ em interseção com os *afectos* e *perceptos*² das artes.

¹ Quando utilizamos a palavra conceito para nos referirmos à filosofia como arte de criação de conceitos, não nos referimos aos conceitos como a esfera técnica da análise conceitual, mas ao exercício filosófico como construção e criação de novos conceitos através de um plano de imanência. Os conceitos não são ideias a serem contempladas, prontas, dadas de antemão, mas devires criados num plano de pensamento.

² Conceito *deleuziano* para afetos e percepções.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Contextualizando os primeiros passos

Pesquisar as possibilidades para o ensino de filosofia no mundo contemporâneo surgiu das constatações e observações realizadas durante oito anos de docência no ensino médio, tempo suficiente para que eu pudesse verificar como nós (professores e alunos) somos envolvidos por uma *sociedade de controle* que condiciona nossas ações e formas de ser, as quais se refletem nas nossas práticas pedagógicas. Para realizar a pesquisa, passei por diversas leituras de autores brasileiros que tratam do assunto: Sílvia Gallo (2007), Favaretto Walter (2007), Tomazetti (2009), Costa (2006), Cerletti (2003), dentre outros. Também utilizei autores que abordam, especialmente, a situação da sociedade contemporânea: Antonio Negri (2006), Deleuze e Guattari (1992), Derrida (2004) Hardt (2006), Foucault (1995), Nietzsche (1987), Lyotard (2006), Hanna Arendt (1983), Bourdieu e Passeron (2008), dentre outros.

O espaço social que a educação e o ensino de filosofia ocupam na sociedade atual, dita pós-moderna³, leva-nos a repensar e questionar as relações existentes entre a ordem social, as instituições escolares e as práticas educativas. Transformações e acontecimentos intensos nos encaminham para mudanças em conceitos como “identidade dos sujeitos”, sobretudo, nas relações simbólicas criadas na escola e na comunicação pedagógica como espaço social. Essas mudanças demandam uma revisão nas práticas pedagógicas e no conceito do que pensamos seja educar e filosofar. Isso porque a filosofia como disciplina sofre as influências do espaço escolar.

³ O emprego dos termos pós-modernidade e pós-moderno não encontram consenso entre os que se preocupam com a compreensão do momento histórico contemporâneo em suas diferentes manifestações. A posição que assumimos em nosso trabalho é a de passagem do período moderno para uma nova postura diante dos acontecimentos contemporâneos, que podem ser chamados de pós-modernos pelas mudanças trazidas em relação ao período anterior. Mas também utilizamos o conceito de Lyotard (2006) de que a pós-modernidade caracteriza-se pelo fim das grandes metanarrativas, em que os grandes esquemas explicativos teriam perdido seu crédito, posto que a ciência já não poderia ser considerada como a única fonte de verdade. Através de Stuart Hall (2003), pensamos a pós-modernidade em relação ao surgimento de novas identidades culturais que se formaram a partir do séc. XX pelo processo de globalização. Enfim, vemos o conceito de pós-modernidade como uma mudança radical na condição humana, nos paradigmas do conhecimento e no modo de pensar a sociedade e suas instituições.

Assim, perguntamos: qual o papel que a disciplina filosofia vem desenvolvendo na escola de ensino médio? Qual a possibilidade de se filosofar diante de uma sociedade globalizada, que tem o poder de induzir formas de pensar e ser no mundo? Quais são os pontos de fuga possíveis para as nossas práticas pedagógicas no ensino da filosofia?

Sabemos que cabe à filosofia pensar o que permanece impensado no pensado, resgatar a educação para o pensar reflexivo e crítico que nos conduza ao exercício de um pensamento autônomo e à liberdade de um pensar da diferença. Contudo, somos condicionados pelo espaço que ocupamos socialmente e pela cultura em que estamos inseridos e que, muitas vezes, ajudamos a fortalecer, sem sequer nos darmos conta de que estamos contribuindo para a manutenção do *statu quo*. Pensar a presença da filosofia na escola que está aí, é refletir sobre a possibilidade de formação de novos olhares sobre a realidade da educação no contexto da *sociedade de controle*.

Como bem nos anunciou Nietzsche (1987), em seu texto: *Para além do bem e do mal*, é mais do que esperada a chegada de novos filósofos que escapem ao pensamento metafísico e se atrevam a viver com as incertezas e o questionamento às ordens estabelecidas. São esses filósofos, e *sua filosofia*, que esta pesquisa toma como referência para dar luz aos seus questionamentos e necessidades, tão vivos que estão na pessoa de sua autora. Nietzsche estará conosco ao longo de todo este texto, pois sua *vontade de potência* nos impulsiona a buscarmos, dentro da própria imanência, as forças para realização dos mais altos devires e a superação das “faiblesses.”⁴

Começamos evocando o filósofo Michel Foucault, que efetuou um amplo diagnóstico das sociedades pretéritas e da contemporânea, com o que nos instiga a produzirmos outras formas de pensamento que escapam ao discurso dominante. No entanto, apesar da riqueza de sua obra, pouco se tem aproveitado de suas reflexões para pensar mudanças em nossas instituições educacionais. Isso se torna claro ao analisarmos a forma como são estruturadas e funcionam nossas escolas. A última parte da obra de Foucault, escrita entre 1976 e 1984, de forma especial, encorajou-nos a tentar algumas aplicações em nossas práticas pedagógicas. Assim, consideramos esses escritos sobre o cuidado de si (2009) e o uso dos prazeres (2009) como fonte de inspiração para traçarmos possibilidades ao ensino da filosofia no ensino médio.

⁴ Tradução do francês: fraquezas

O trabalho de Foucault foi seguido por Gilles Deleuze (1997), que realizou uma reflexão e atualização de seu pensamento. A partir desses, usaremos os conceitos de sociedade disciplinar, sociedade de controle e filosofia como criação de conceitos.

Deleuze, em seu texto, *Post-scriptum sobre as sociedades de controle - Conversações* (1992), enumera três modelos de sociedade: as sociedades de soberania (nas quais prevalecia a Forma-Deus), as quais vão até o século XVII; as sociedades disciplinares (em que prevalecia a Forma-Homem), séculos XVIII, XIX e início do século XX – ambas profundamente analisadas por Foucault. Por fim, as sociedades de controle, que vivem a crise das sociedades de disciplina e apontam para a necessidade de sua própria substituição.

As sociedades disciplinares procedem à organização dos grandes meios de confinamento: a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão. Instituições essas que modelam os corpos dóceis. Deleuze nos lembra que:

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares (DELEUZE, 1992, p. 219).

Entretanto, já não vivemos integralmente na sociedade de disciplina, que está mergulhada em uma crise generalizada de todos os seus meios de confinamento. Para Deleuze, como as demais, a família também é uma instituição em crise: todas estão condenadas a um futuro pouco promissor. Esse momento de crise prenuncia mudanças que apontam novas liberdades a serem conquistadas, mas que ainda parecem estar submetidas aos mecanismos de controle que não perdem em nada para os mais duros mecanismos de disciplina e confinamento das sociedades do século passado.

Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p. 220).

Deleuze compara a lógica das sociedades de disciplina com a das sociedades de controle. Há vários elementos que diferenciam uma da outra. As sociedades disciplinares são variáveis independentes. Elas possuem uma linguagem analógica e destinada a moldar corpos e mentes às normas e regras estabelecidas em prol de uma verdade produzida pelos mecanismos de poder. O modelo é a fábrica, na qual não se para de recomeçar. Elas têm dois polos: o indivíduo (a assinatura) e a massa (o número de matrícula). O dinheiro é a moeda (padrão). Nesses âmbitos, o homem é um produtor descontínuo de energia. Por outro lado, as

sociedades de controle não funcionam mais com o uso do confinamento ou com uma vigilância que sequestra a vida do indivíduo e da massa a qual ele pertence, mas por intermédio de uma virtualidade do real que modula a vida.

Diz Deleuze:

[...] estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento (não que os mesmos não persistam), mas por controle contínuo e comunicação instantânea (DELEUZE, 1992, p. 216).

Para pensarmos os problemas referentes às questões sociais na escola, utilizar-nos-emos do pensamento de Pierre Bourdieu como aporte sociológico, com a finalidade de compreendermos as relações produzidas na escola a partir dos conceitos de capital econômico, cultural, social e simbólico, os quais estruturam nossas ações enquanto educadores. O Capital econômico mede o conjunto de recursos econômicos dos indivíduos vindos de salários e de seu patrimônio. O Cultural mede o conjunto de recursos culturais de que dispõe um indivíduo e apresenta três formas: os incorporados, que se referem ao saber e saber-fazer; os objetivados, que dizem respeito à posse de objetos culturais; e o institucionalizado que corresponde aos diplomas escolares. O capital Social mede o conjunto de recursos que são ligados à posse de relações duráveis de conhecimento e reconhecimento social. E o Simbólico corresponde a todas as formas de capital citadas acima, que tenham reconhecimento social.

Apesar de Bourdieu (2008) trabalhar em um viés bastante diferenciado dos autores supracitados, ele foi trazido à discussão com a finalidade de pensarmos as estruturas sociais, culturais que produzem os atos educativos. Através de sua produção teórica, referentemente à educação, tentaremos entender os fatos sociais tanto em uma perspectiva estrutural quanto sob a perspectiva concreta do seu acontecimento na realidade das escolas. Como Bourdieu, acreditamos que o professor ou intelectual deva estar a serviço dos interesses de uma verdadeira práxis de transformação social que ajuda a compreender e desmistificar os mecanismos de reprodução de toda dominação.

Escolhemos centrar como suporte teórico esses autores, com a finalidade de estabelecermos algumas interfaces possíveis com o campo educacional e, dessa forma, tentarmos exercitar um novo olhar sobre o que se faz com a filosofia no ensino médio.

Todos eles, de uma forma ou de outra, constituíram-se em fonte de inspiração e de grande contribuição para o direcionamento de nossos esforços à produção de um pensamento da imanência e não da *transcendentalidade*, pois aquele concebe a realidade como múltipla e

não como uma, razão porque o conceito de diferença se torna para a filosofia uma categoria básica de pensamento. Consideramos que esses autores se complementam e nos dão, cada qual à sua maneira, os embasamentos teóricos que consideramos importantes à educação na sociedade contemporânea.

No atual contexto escolar, seguimos, na maioria das vezes, como fonte principal do ato pedagógico, a “alegoria da caverna” de Platão que se baseia em valores transcendentais e não imanentes e a filosofia iluminista, baseada nos poderes da razão. A filosofia de Deleuze (2007), considerada uma inversão do platonismo, como a filosofia dos outros autores escolhidos, se constitui assim em um ato de resistência e recurso para pensarmos de outra forma nossas práticas filosóficas, o que justifica nossa preferência por esses autores como um ponto de fuga ao que aí está.

Sendo assim, através de uma interface entre esses diferentes autores e alguns outros que chamaremos para o diálogo, tentaremos pensar possibilidades para o ensino da filosofia nas escolas de ensino médio que escapem do engessamento de formas únicas e preestabelecidas, as quais aprisionam o fazer filosófico em uma realidade una e transcendental que não contempla a multiplicidade da vida.

Objetivamos assim a identificação dos elementos presentes na educação contemporânea que caracterizam a passagem de um regime disciplinar para o sistema de controle. Pretendemos também compreender melhor o discurso das instituições escolares a respeito da perspectiva de inclusão nessa nova ordem social, bem como examinaremos as possibilidades para o ensino da filosofia no ensino médio, na sociedade contemporânea e buscaremos as relações existentes na sociedade que se constituem através de mecanismos disciplinares e de controle com as práticas pedagógicas que utilizamos na sala de aula.

Pensaremos os mitos que envolvem a realidade dos problemas desse ensino nas escolas, buscando entender os condicionamentos de nossas ações, enquanto docentes e seres sociais, e as possibilidades de novas formas de fazermos filosofia.

Pouquíssimas coisas podem ser ditas no meio filosófico sem que se tenha a certeza de que haverá inúmeras discordâncias, e uma delas é, sem dúvida, o *ensino da filosofia*. A complexidade do filosofar, suas aparentes implicações e seu característico estilo, certamente, causam muitas polêmicas. Não pretendemos estabelecer verdades e nem sequer propormos formas ou receitas de como ensinar filosofia, mas praticar a experiência do pensamento e, com ela, buscarmos as possibilidades para um ensino que contemple outras formas de olhar, perceber e sentir o mundo.

1.2 Ensino de filosofia: Uma experiência

Esta pesquisa surgiu dos problemas e das necessidades que senti enquanto professora de filosofia, por isso, apresento aqui uma pequena parte de minha experiência com a filosofia no ensino médio. Convém ressaltar que ela se constituiu a partir das minhas relações de prática de sala de aula com alunos das três séries de ensino médio, em uma escola estadual de periferia, durante o período de oito anos. Foi pela busca incessante por compreender e entender o espaço social da escola, do aluno e meu próprio, que pesquisei diferentes autores para compreender a condição social a que estávamos submetidos e da qual éramos agentes por ação ou omissão.

Para tanto, busquei em Nietzsche, Foucault, Deleuze e Bourdieu (dentre outros), os conceitos que considero potencializadores para desenvolver meu trabalho e pensar as possibilidades de ensino para a filosofia no ensino médio da pós-modernidade. Procurei, através deles, refletir a minha prática pedagógica e as relações que estabeleci com meus alunos por intermédio de um corpo de conhecimento que se chamava filosofia. O trabalho educacional se concretizava nas relações entre teoria e prática na sala de aula. Portanto, sempre foi preciso detectar os problemas que provenientes dessas relações e da forma como nos apropriamos dela.

Escolhi o suporte teórico da obra desses filósofos com a finalidade de estabelecer algumas interfaces possíveis com o campo educacional e, dessa forma, tentar exercitar um novo olhar no estilo de se fazer filosofia no ensino médio. A filosofia de Nietzsche, Foucault, Deleuze ou Bourdieu, pensadores centrais desta pesquisa, constituíram-se em fonte de inspiração e de grande contribuição para o direcionamento de meus esforços em compreender e buscar novas alternativas para a prática pedagógica. Através deles, pude aprimorar uma potência de vida que me levasse à produção de um pensamento da imanência e não da transcendência, que concebe a realidade como múltipla e não como uma, na qual o conceito de diferença torna-se uma categoria básica para o pensamento. Como também se torna fundamental o conceito de capital cultural para entender as questões sociais e culturais que estão imbricadas na educação.

Na convivência diária com os alunos, observei, em um primeiro momento, uma curiosidade pelo que poderia ser filosofia. Era um estranhamento porque não estavam habituados ao assunto e a grande maioria nem sequer ouvira falar que existia algo dessa natureza. Como trabalhei com todas as séries de ensino médio, pude constatar as diferenças

nas formas de apropriação e de se relacionar com o conhecimento. Os recém-chegados do ensino fundamental vinham com uma atitude maior de descomprometimento, enquanto, nas segundas e terceiras séries, alguns se preocupavam com o PEIES e o vestibular, e os demais apenas com a perspectiva de virem a ingressar no mercado de trabalho em qualquer tipo de atividade. A preocupação com a sobrevivência e encontrar um espaço na sociedade era visível, uma vez que a grande maioria já trabalhava para ajudar a família. Portanto, suas finalidades com relação à educação se baseavam na questão da obtenção do diploma que lhes facilitaria a entrada nesse mercado e para poucos, a ideia de entrarem na universidade.

Pude constatar que o ensino em si e o que poderiam extrair dele como aprendizado para a vida e para se compreenderem melhor como seres humanos que vivem em um espaço social, político e econômico, não fazia sentido para eles. Estudar e aprender se constituíam em memorizar conteúdos e em passar nas provas. Poucas relações eram feitas entre o que era aprendido e vivido. Viam uma total desconexão entre a escola e o mundo ao qual pertenciam. Muitos diziam que estavam estudando obrigados pelos pais ou responsáveis, que viam a escola como um espaço de ascensão social para uma vida menos sofrida e difícil, o que segundo eles, não era real. Para eles, dar-se bem na vida era questão de sorte e de ir à luta. Por esse pensamento, a escola, segundo eles, não preparava para o mundo do trabalho e nem para a vida. Nela, poucos conseguiam “se dar bem” e esses eram considerados “os riquinhos”. Portanto, estudar não fazia sentido. Bastava saber ler, escrever bem e dominar alguns cálculos matemáticos para conseguir se virar. O importante seria achar uma forma de conseguir dinheiro, com o mínimo de esforço possível. Muitos se referiam aos jogadores de futebol e políticos que ganham muito dinheiro e que não tinham estudado para tanto. O imaginário coletivo dos alunos se referia à escola como um mal necessário que tinham que passar devido às imposições sociais e para obtenção de um diploma.

A partir disso, comecei a buscar referências teóricas, que me possibilitassem conhecer melhor a realidade em que estava e que fizera da escola o que é hoje.

Um pensamento sobre a realidade contemporânea e suas mudanças era necessário para compreender o ato educativo. O encontro com os filósofos ditos pós-modernos se fez necessário. Era preciso entender como agir, enquanto educadora, em um mundo tão diferente daquele, no qual tivera toda minha formação escolar. Fui mais fruto de uma sociedade disciplinadora do que da sociedade de controle. Minhas relações com o ensino se deram de forma diferente da atual, apesar de existirem muitas semelhanças também. Mais do que nunca me vi impelida a entender melhor a condição humana contemporânea e as transformações ocorridas nesses últimos anos, entre essas, a questão da globalização, a

ampliação dos meios de comunicação de massa, a mídia como construtora de identidades e necessidades, os avanços tecnológicos, a sociedade de controle, a democratização do ensino, o perfil dos novos alunos e seu capital cultural e econômico, o papel da escola nessa nova sociedade, dentre outros.

Assim fiz meu primeiro trabalho sobre o ensino da filosofia na pós-modernidade para um congresso, em 2004, na Universidade Franciscana (UNIFRA). Nesse constatei, a partir de autores considerados pós-modernos, as adversidades da educação em um mundo midiático da informação e construído por paradigmas econômicos que privilegiam uns em detrimento de outros.

Particpei também de vários grupos de estudos e de oficinas com professores de ensino médio em que pude constatar a relação entre aluno e professor diante dos ensinamentos da filosofia.

Entender a questão cultural e como trabalhar com alunos saídos de diferentes meios econômicos, sociais e culturais me levou ao encontro das teorias de Bourdieu. Perceber a dinâmica que perpassa nossas atividades escolares por meio das teorias de reprodução do capital cultural foi determinante para entender o processo social que se desenvolve nas escolas e leva ao favorecimento de alguns e à exclusão de outros. Esse, pelo qual os próprios alunos se excluem do processo educativo, ao entregarem uma prova em branco ou não mostrarem interesse algum pelo conhecimento e desistirem de frequentar as aulas, levou-me a muitos questionamentos quanto às práticas utilizadas na educação.

O que estávamos nós, professores, fazendo em nossas aulas que contribuía para tal realidade desalentadora?

Por que o aluno da classe social menos abastada se sentia um estrangeiro na escola?

Seria a indisciplina um protesto para a desigualdade de condições?

Como encantar esse aluno com o prazer de conhecer, de descobrir-se através de um ensino que tivesse sentido e significado para ele?

Ao longo das minhas aulas, fui construindo diagnósticos pela observação e reação deles aos conteúdos, atividades propostas e à forma de trabalhá-los. Constatei quais as diferenças e singularidades que precisavam ser levadas em conta na hora da prática em sala de aula. Não era possível educar todos da mesma forma. Era preciso atender às peculiaridades de cada um, por mais difícil que fosse fazer isso em sala de aula. Passei então a não me preocupar tanto com programas a serem cumpridos, mas com a interação dos alunos com alguns conteúdos e com o conhecimento. Busquei adequar esses conteúdos às suas experiências de vida e relacioná-los ao cotidiano. Criei espaços de discussão, sempre fornecendo o aporte teórico necessário para uma discussão filosófica. Para facilitar a leitura

de textos filosóficos, instituí algumas normas que os ajudaram na compreensão de textos a partir de uma atitude e reflexão própria da filosofia.

Constatei que centrar o ensino da filosofia somente sobre as deficiências do aluno, seria privá-lo ao acesso da descoberta dos mecanismos que levam a essas deficiências. Portanto, passei a trabalhar as condições sociais que levam a privilegiar alguns em detrimentos dos outros. Era preciso que eles entendessem os mecanismos sociais que levam à sua exclusão e começassem a trabalhar esses aspectos através da filosofia e da sociologia, da qual também sou professora. Usando os filósofos, como os escolhidos para essa pesquisa e outros, pude entender melhor a realidade e desmistificá-la das verdades consagradas como únicas e que legitimam um determinado *statu quo* como exclusiva possibilidade para a vida.

Sendo assim, a filosofia é por essência pedagógica, quando trilha o caminho da opinião ao saber. Ela também não se reduz somente aos resultados que podemos saber exatamente e rigorosamente de antemão. Portanto, exigir dos alunos uma cultura que eles não têm, seria reforçar sua exclusão. Então, encontrei, através da prática, novos caminhos que pudessem contemplá-los com aquilo que lhes possibilitasse pensar sua realidade pela criação de conceitos em que reconhecessem e aceitassem as diferenças e multiplicidades da vida humana. Dessa forma, não deixaria que nossos métodos ajudassem a ratificar uma determinada realidade social que contribuí para a autoexclusão de milhares de estudantes de nossas escolas.

Pode-se, por exemplo, sem ceder ao espanto, dar-se conta do trágico da existência, começando a pensar os conceitos de necessidade, de contingência, do sentido e do nada na existência. Ler certas obras e textos filosóficos não deve ser algo estranho aos alunos, uma vez que falem de sentidos e questões que dizem respeito a todos, e que o professor esteja atento à transposição didática necessária para pensar a imanência. As mediações entre um texto filosófico não devem nunca se perder no que há de contingente no seio de suas experiências, mas ir ao essencial, permitindo aos alunos pensar, mesmo ao preço de simplificações, a sua própria existência de forma radical. Afirmo, através de minha experiência, que o aluno tem capacidade para tanto. O problema está em que a atual forma de educar não estimula o uso dessas capacidades e sim a mera memorização de fórmulas e conteúdos. Os alunos não são incentivados, na maior parte das vezes, a desenvolverem sua vontade de potência, mas a serem submissos e disciplinados às regras impostas pela escola, sem jamais pensarem na construção coletiva delas.

Em A arte de escrever, Schopenhauer diz:

Nenhuma qualidade literária - como por exemplo a capacidade de persuasão, a riqueza de imagens, o dom da comparação, a ousadia, ou a amargura, ou a concisão, ou a graça, ou a leveza a expressão, ou mesmo a argúcia, os contrastes surpreendentes, o laconismo, a ingenuidade, entre outras - pode ser adquirida pelo simples fato de sermos escritores que possuem tal qualidade. Contudo, se já as possuímos *in potentia*, podemos evocá-las, trazê-las à nossa consciência, podemos ver o uso que é possível fazer delas, podemos ser fortalecidos na inclinação, na disposição para usá-las, podemos julgar o efeito de sua aplicação em exemplos e, assim, aprender a maneira correta de usá-las; e então possuiremos tais qualidades *in actu*. Essa é a única maneira de a leitura ensinar a escrever, na medida em que ela nos mostra o uso que podemos fazer de nossos próprios dons naturais; portanto, pressupondo sempre a existência destes. Sem eles, não aprendemos coisa alguma pela leitura, a não ser uma forma fria e morta, de modo que não nos tornamos nada mais do que imitadores banais (SCHOPENHAUER, 2001 p. 129).

Para completar, transcrevo uma das cartas que recebi, ao final de uma de minhas aulas, de um aluno de primeiro ano do ensino médio, há quatro anos e que me pediu que a lesse somente quando chegasse em casa. O que segui à risca.

Por questões éticas, vou omitir seu nome sob um pseudônimo que escolhi a esmo. Ele não está mais na escola e, por isso, não terei o prazer de lhe pedir a autorização desta transcrição, o que, tenho certeza, ele consentiria. Essa transcrição segue o original, sem nenhuma correção. Faço saber que esse aluno não pertence à classe dita dominante.

Um amor maior

Olá, esse cara que vos escreve é um cara muito feliz. Vou lhe falar sobre um encontro, por sinal, um grande encontro.

Estava, eu, cursando o 1º ano do ensino médio quando fomos apresentados. Não foi um grande encontro, à primeira vista. Mas aos poucos fui me entrozando com ela. No início, confesso, eu a ignorava, pois pra mim ela era simplesmente mais uma das que queriam me aborrecer e estorquir algo.

Porém, de tanto ouvi-la e com Ela conviver, aos poucos, fui me apaixonando e criando um laço que somente nós podemos criar.

Quando começamos a nos unir, descobri algo que, para muitos, seria motivo de desatar esse laço, mas eu entendi e não fui egoísta, quando descobri que eu não seria o único em sua vida. Descobri que seria mais uma amante d'ela.

Não a xinguei ou ao menos terminei nosso relacionamento. Isso foi apenas um estímulo para nós unirmos nossas forças e cumprir o nosso chamado nesse plano.

Ao contrário de ficar magoado, eu me alegrei muito por saber que ela tem mais pessoas apaixonadas por ela.

Enfim, se muitas pessoas, ao menos fossem amigos d'Ela, o mundo seria muito melhor de se viver.

Faça amizade com ela. A Filosofia quer te ajudar !

Frederico

Conforme nos diz Deleuze (2007), nunca saberemos ao certo o momento exato em que despertamos devires e quando alguém é afetado pelo que é dito ou feito. Fazer filosofia é constituir problemas que têm um sentido, bem como é criar os conceitos que nos fazem avançar na compreensão e na solução do problema. Quando somos afetados pelos perceptos e afetos, no ato educativo se criam as condições para o surgimento de novos devires e para que ele se efetive enquanto construção de conceitos, por meio do exercício do pensar.

Segundo Deleuze,

[...] O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os aprendemos praticamente como signos. Eis porque é tão difícil dizer como é que alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, como os signos, que faz de toda a educação algo de amoroso, mas também de mortal. Os nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' e que, em vez de nos proporem gestos para reproduzir, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 1982, p. 54,).

Assim, podemos dizer que o encontro com o diferente não impede que se entre em *ressonância* com ele. Mesmo porque, para Deleuze (2007), apaixonar-se é aprender e, quem sabe, podemos também dizer que aprender é, de certa forma, se apaixonar. Como bem diz Deleuze (2003, p.7), "Apaixonar-se é individualizar alguém pelos signos que (esse alguém) traz consigo ou emite" Essa ideia nos leva a pensar que o ato de educar pode ser de paixão pelos signos que alguns professores trazem consigo ou emitem pelo conhecimento que professam.

A partir dos conceitos de potência e da educação como um estado de arte que deve proporcionar ao aluno a força que o torne melhor ser humano, além da desconstrução de uma moral que aniquila o homem em sua potência, fiz minha descoberta do vigor do pensamento de Nietzsche para as práticas pedagógicas.

Na própria terminologia de Nietzsche, a *Vontade de Poder* é uma lei originária, sem exceção nem transgressão. Ao falar assim, o filósofo quer dizer que a Vontade de Potência não é algo criado ou que dependa de condições especiais, como na religião ou em teorias precedentes, mas ela advém da própria realidade das coisas. Ela não está relacionada a nenhum tipo de força física, dinâmica ou outra, mas é a lei originária que rege as forças secundárias do sistema chamado universo ou mundo.

A vontade de poder, portanto, é a lei originária, sem exceção nem transgressão, que em si anima e é a própria essência de toda a realidade. É a essência e a própria “luta das forças” que formam a economia universal, é impulso que reage e resiste no interior das forças, uma multiplicidade de forças que, em suas gradações, se manifesta na sua forma última em fenômenos políticos, culturais, astronômicos, permeando a natureza e o próprio homem.

Seu conceito de potência nos leva a pensar na própria essência do ser humano, enquanto potência e devir. Isso também nos leva a refletir o processo educativo como algo que alija o aluno da sua própria subjetividade como devir a ser construído e realizado na própria caminhada do aprendizado.

Saliento a importância de questionar a contribuição que a nossa disciplina pode dar aos jovens na sua fase de formação específica. Deve-se levar em conta o processo de formação juvenil, a sua forma de aprender para que se possam criar metodologias que tornem significativos e prazerosos os atos de conhecimento. Resgatar o prazer de conhecer, descobrir novas formas de expressão, pensar e compreender o mundo, é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas. Para isso, considera-se a realidade globalizada em que este aluno vive e as múltiplas formas de construção de sentido e significados que os meios de comunicação, a mídia e as novas tecnologias introduzem na vida cotidiana como verdades absolutas.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

2.1 Condição Social Contemporânea: o Império

Caracterizar a educação, valendo-nos de paradigmas que nos são dados pela chamada pós-modernidade, não é tarefa fácil. Isso porque ela exige muito esforço, compreensão e reflexão de nosso estar aqui, assim como precisamos nos livrar dos preconceitos para darmos abertura ao novo, não para simplesmente acordá-lo sem maiores considerações, mas para refletirmos sobre suas potencialidades e despotencialidades.

Segundo Michel Hardt e Antônio Negri (2006), o Império é a definição de uma nova ordem mundial, na qual a soberania não se sustenta mais nos Estados-nações, mas em uma outra forma estrutural de poder político supranacional que se constitui através de um mercado mundial globalizado. É um aparato de dominação descentralizado e desterritorializado que, progressivamente, incorpora todo o domínio global dentro de suas fronteiras abertas e em expansão.

O agente histórico da desterritorialização, assim como de um movimento positivo de imigração livre em direção à desterritorialização, é a “multidão”. O termo “multidão” se refere ao povo socialmente oprimido e não se limita aos trabalhadores engajados na produção industrial. Para os autores, as relações de trabalho são modificadas e hoje temos uma mudança fundamental nos paradigmas de poder.

Negri e Hardt (2006) sustentam em sua obra que estamos vivendo na nova condição que eles denominam de Império. Embora não percebamos, somos controlados por meio de um biopoder sutil que contamina nossos cérebros, nossas relações, cria subjetividades e internaliza, em cada um de nós, os valores de um capitalismo global, além de permear as nossas relações sociais, econômicas e políticas.

Para Hardt e Negri,

A pós-modernização e a passagem para o Império envolvem uma convergência real dos domínios que costumavam ser designados como base e superestrutura. O império toma forma quando a linguagem e a comunicação, ou melhor dizendo, quando o trabalho imaterial e a cooperação se tornam a força produtiva dominante. A superestrutura é posta em funcionamento, e o universo em que vivemos é um universo de redes linguísticas produtivas. As linhas de produção e as de

representação se cruzam e misturam no mesmo domínio lingüístico e produtivo. Nesse contexto as distinções que definem as categorias centrais da economia política tendem a se obscurecer. A produção torna-se indistinguível da reprodução; as forças produtivas se fundem com as relações de produção, o capital constante tende a ser constituído e representado dentro do capital variável, nos cérebros, nos corpos e na cooperação de sujeitos produtivos. Indivíduos sociais ao mesmo tempo produtores e produtos dessa máquina unitária. Nessa nova formação histórica já não é possível, portanto, identificar um sinal, uma pessoa, um valor ou uma prática que estejam “fora” (HARDT; NEGRI, 2006 p.408).

No Império, tudo está incorporado. Há a colonização de todos os tempos e espaços, ocorre a passagem do período fábrica para uma sociedade que passa a agir como uma grande fábrica social e mundial. O trabalho é mal pago e explorado. Há uma separação entre trabalho material e imaterial e o tempo de não trabalho passa a ser incorporado através da mercantilização da vida das pessoas em todas as dimensões.

A dimensão do controle passa a ser interna e o trabalho material substituído pelo trabalho imaterial. A organização da fábrica transfere-se à sociedade informatizada, na qual se dá a acumulação de saber e ciência, porque o trabalho se faz, ao mesmo tempo, intelectual e cooperativo social. Tal fato *não significa a inexistência de pontos de fugas e a possibilidade de reagir e pensá-lo de outra forma através de nossas vivências.*

O moderno se tornou pós-moderno, porque o sujeito produtivo mudou radicalmente. Isso aconteceu pelo desenvolvimento da sociedade e pelas reações de força que aconteceram na história, que não é dialética e nem teleológica para os autores. A transformação do trabalhador de massa em trabalhador social é desencadeada a partir dos protestos que se iniciaram no maio de 1968, em Paris, na França. Foi uma rebelião contra o império debilitado por uma razão já destronada de sua nobre missão de investigar a verdade última das coisas e de governar a vida moral do homem ocidental.

A sociedade disciplinar, o sistema de reprodução social e de produção capitalistas, bem como de seus valores ficaram em crise, o que levou a uma transformação da sociedade que afetou os níveis ontológicos decisivos da historicidade humana. A classe trabalhadora perdeu sua centralidade para se transformar em sujeito social de produção e se identificar com todo o trabalho da sociedade, que é comandado pelo capital. Isso modificou radicalmente as condições de existência e de expressão dos sujeitos produtivos. O trabalho passou a ser concebido como imaterial e expressão criativa do indivíduo e submetido à cooperação coletiva. Ao se socializar e se apresentar de forma cooperativa e intelectual, o trabalho vivo se auto-organiza e é nessa auto-organização que se funda sua subjetividade. Dessa forma, não se tem mais necessidade de patrão. O próprio sujeito cria em si as necessidades do capital, como sendo suas. A busca da verdade se transforma aqui em produção de verdade e construção do

ser, essa transformação intelectual contínua do homem e da humanidade modifica completamente a natureza mesma do homem. Há uma ligação entre o pensar e o fazer, entre o existir e o ser, que são autodeterminantes. Assim, o mundo se constrói criativamente pela ação do capital. O séc. XXI é o tempo dessa transformação radical do ser humano. É a época de um novo ato coletivo, da construção de um novo sujeito, de uma nova capacidade comum e potente de determinar uma nova possibilidade, que só pode ocorrer com o rompimento das velhas estruturas. Essa construção do novo sujeito que nasce das cinzas do antigo e que se forma no processo histórico, traz a possibilidade, como categoria, de pensar e fazer, na temporalidade em que estamos imersos, a ruptura das necessidades e a destruição da totalidade.

Para Negri e Hardt (2006), a obra de Michel Foucault preparou o terreno para a investigação do funcionamento material do comando imperial, por permitir-nos detectar a transição histórica da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Enquanto o poder disciplinar se tornou presente na estruturação de parâmetros e limites do pensamento e das práticas, prescrevendo os comportamentos normais ou desviantes através das instituições disciplinares, a sociedade de controle passou a exercer seu poder por meio de mecanismos de comando “democráticos” que se distribuem pelos corpos e cérebros dos cidadãos. Sendo assim, o biopoder⁵, conceito foucaultiano, é um tipo de poder que se exerce sobre a vida e os corpos dos cidadãos, de maneira racional através da norma, tanto no coletivo como no particular.

Moderno e pós-moderno se sucedem. O que muda é o sujeito político, sua forma de conhecimento e a vida do trabalho. Hoje o tempo é unificado, há uma mudança nas jornadas de trabalho e uma imersão e submissão total ao capital.

A multidão é o lado político da globalização que tem em si tanto o poder de reproduzir o Império em suas relações, como também de destruí-lo. A inteligência é capaz de produzir sua própria democracia através da resistência e da afirmação da vida em potência, a qual existe antes do poder estabelecido. A potência é a expressão da força viva que mostra que o capital não é o único sujeito de produção da realidade. É o devir homem que se faz em cada momento.

Mesmo que o Império possa ser um poder tanto ou mais opressor que os anteriores, Negri o vê como um avanço positivo na história, porque ele acaba com os nacionalismos e suas soberanias e cria espaço de oposição ao próprio sistema capitalista. Criando talvez pela

⁵ O biopoder apresenta-se, entre outros significados dados por Foucault, como poder sobre a vida e como poder sobre a morte. Principalmente, como o poder de controle das vidas, depois da sociedade moderna.

potência da multidão uma nova democracia que nada tem a ver com a democracia estatal e representativa que conhecemos.

Ao romper com certas mediações e repensar novas possibilidades e conceitos aliados ao surgimento de um novo ordenamento jurídico, no qual a soberania nacional é transferida para a esfera de poder global e com os estados sendo sujeitos ativos desse processo, criamos as condições para pensar e entender o processo de globalização que estamos vivendo. As mudanças na organização da produção e na composição da classe trabalhadora, ao longo do século passado, estabeleceram algumas novas condições e abriram algumas novas oportunidades às lutas contra a exploração e a opressão. Nesse contexto sem precedentes, Hardt e Negri (2006) consideram que a luta por justiça social e econômica também deve adotar uma nova forma. Afirmam que o livro *Império* é um trabalho de filosofia. Como tal, tem o objetivo de extrair do cotidiano e de eventos particulares uma ideia mais ampla dos processos sociais gerados pela ordem mundial contemporânea: o mercado global, os circuitos globais de produção e a nova estrutura de superioridade política. Eles se apoiam em uma visão particular do potencial humano para explicar tanto a opressão quanto a possível emancipação das massas. A visão deles conjuga as ideias de três pensadores que se propuseram pensar sua própria época: Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, numa tentativa de explicar tanto as condições favoráveis quanto as restrições que afetam a liberação humana hoje.

Pensamos que a globalização pode criar um potencial real para a revolução, mas salientamos que as experiências coletivas e a consciência de classe dos trabalhadores são também, de certa forma, imensas fontes de poder. Diante disso, trazemos uma pequena exposição de outro autor que tem um diagnóstico um tanto diferenciado e que nos chama atenção para outros sentidos que considera relevantes sobre a sociedade globalizada.

Ricardo Antunes (2007), em seu livro *Os Sentidos do Trabalho*, enfatiza a questão da consciência da classe trabalhadora como potencial de transformação do *statu quo*, através das lutas de classes. Seu livro apresenta uma ampla pesquisa sobre as metamorfoses no processo de constituição do capitalismo contemporâneo a partir de mudanças estruturais e conjunturais que ocorrem no mundo do trabalho e suas consequências mais imediatas para a classe trabalhadora. O autor buscou, na releitura dos conceitos de Marx, a chave para o entendimento do modo de produção capitalista contemporâneo. As mudanças no mundo do trabalho refletem, para ele, uma dimensão fenomênica que se apresenta sob a forma da reestruturação produtiva em suas múltiplas variantes concretas (material e ideológica) no sistema de produção das necessidades sociais e autorreprodutivas do capital. Dessa dimensão

emerge um aspecto estrutural da crise do capital, que resulta no conjunto de respostas mais imediatas à lógica destrutiva desse e seus efeitos nefastos para o metabolismo social. Ele coloca no trabalho a centralidade para pensar as questões das transformações sociais. Antunes (2007) avança em um conceito que é caro ao marxismo, o de classe social, procurando dar-lhe vida e vigência teórica contemporânea através da expressão: “classe que vive do trabalho”. A busca em apreender dialeticamente as particularidades das novas formas sociais de relações de trabalho leva o autor a afirmar a centralidade deste para pensar o mundo e suas relações hoje.

O trabalho social hoje, na sua visão, coloca-se como esfera central da sociedade enquanto processo que cria valor. Ainda que o trabalho vivo esteja diminuindo, devido à redução de seu tempo físico e do trabalho manual direto, o autor mostra por meio de dados estatísticos a necessidade de contínua recorrência do capital a formas de trabalho *precarizadas* e intensificadas, o que denota uma verdadeira superexploração do trabalho, elemento este vital à realização do ciclo produtivo do capital. Para Antunes (2007), a centralidade do trabalho se faz enquanto elemento fundador e estruturante do processo de socialização humana e precisa também ser pensado como tal.

Diante do exposto, precisamos saber quais são as consequências das mudanças ocorridas na sociedade, como isso nos afeta, como produz sentidos e significados em nossa forma de pensar e agir pedagógico. Pensar a educação enquanto processo social constituinte de mentalidades e da afirmação ou não do *status quo* implica em buscar formas de resistência para atuar no espaço institucional escolar e social diante da nova ordem social em que vivemos.

A questão do espaço que a educação e a filosofia ocupam na sociedade contemporânea, leva-nos a repensar que filosofia existe e é possível na realidade em que estamos inseridos, além de qual seu papel em relação a essa nova ordem social. Acontecimentos recentes na sociedade contemporânea, como a mudança de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, legou-nos consequências que levaram a mudanças radicais na forma de perceber a existência e de constituir a identidade do sujeito, as quais contribuíram para o nascimento de uma estrutura de poder cultural que levou à padronização das diferenças em uma só identidade. O Ensino de filosofia faz parte desse contexto e recebe, ao mesmo tempo, as influências dessa cultura homogeneizada. Assim, nos perguntamos: qual será o papel da filosofia na sociedade em que vivemos? Entende-se que cabe à filosofia pensar o que permanece impensado, resgatar a educação para o pensar reflexivo e crítico que nos conduza ao exercício da autonomia e da liberdade. Somente através da reflexão, da crítica e

da desconstrução do pensamento que induz formas de ser e viver, as quais ‘adestram’ e “controlam” os sujeitos através dos mecanismos criados pela nova ordem mundial, é possível almejar uma mudança significativa na forma de pensar e viver em sociedade. Acreditamos, portanto, ser a filosofia um desses espaços privilegiados e de resistência para refletirmos e construirmos novos conceitos para nova situação social em que vivemos.

Pelo mesmo modo como a filosofia se apresenta, questionando suas próprias condições de possibilidade e a sua própria maneira de pensar, ela deve também discutir o espaço institucional da escola que se propõe ser o lugar de seu ensino, e as estruturas sociais contemporâneas que a constituem e atribuem a ela funções através das leis e orientações nacionais para a educação brasileira.

Ao problematizar as práticas do ensino de filosofia no ensino médio, é fundamental refletir sobre as novas configurações da sociedade atual para conhecer as diferentes nuances desse período de grandes transformações sociais, políticas e econômicas que influenciam as práticas pedagógicas e os nossos próprios conceitos do que seja educar em filosofia.

Considero assim que a obra de Negri e Hardt cujo objetivo é a análise geopolítica contemporânea, que toma como instrumentos os conceitos de biopoder e de sociedade de controle, deixadas por Deleuze e Foucault, contribui de forma expressiva para pensar os problemas que me proponho a respeito do ensino de filosofia.

O que vislumbramos no pensamento desses autores é um verdadeiro exercício para colocar em cena uma nova percepção da ordem mundial que se faz presente em nossas vidas, com regulamentos e controles da nossa própria maneira de ser e agir no mundo. Por isso, é preciso refletir essa nova forma de ser da sociedade capitalista, que muda as relações que temos com o trabalho, com os outros seres humanos e a maneira como nos apropriamos do conhecimento. Essa forma cria necessidades em nós, acarretando mudanças na nossa subjetividade e, conseqüentemente, na maneira como conduzimos nossas práticas de ensino e acessamos a filosofia. Estar ciente dessas mudanças é a condição de possibilidade, a nosso ver, de não estar, inconscientemente, a serviço de uma estrutura dominante e abrir brechas para a inclusão de outras formas de ensinar e conceber a filosofia, que não estejam enclausuradas em um único modelo.

2.2 A filosofia na pós-modernidade

A partir de meados do século XX, o mundo da ciência moderna começa a sofrer uma crítica ampla e severa. Não faltam teóricos para apontar a crise de sentido e de valores que nos legou o mundo moderno. Os avanços científicos e tecnológicos que reduziram, de modo impressionante, o sofrimento e os riscos da vida humana, bem como levaram à crença otimista de que todos os problemas do homem e do seu mundo poderiam ser resolvidos por sua racionalidade, desmoreram ao se constatarem os limites, riscos, perigos e consequências que esses poderiam trazer à sobrevivência da espécie e do planeta.

A sociedade considerada pós-moderna é o nome que se dá às mudanças que ocorreram nas ciências, nas artes, na filosofia e na própria sociedade a partir dos anos 50 do século passado. Conforme Santos (2006), esse pós-modernismo nasce com a arquitetura e a computação. Entra pela filosofia em forma de crítica à cultura ocidental e continua seu desenvolvimento se alastrando por todos os âmbitos da vida humana, através da tecnologia, do conhecimento e dos meios de comunicação. Fruto das sociedades pós-industriais, baseadas na informação, produziu novas formas de ser que foram criando novos estilos de vida e paradigmas para o novo homem que com ela emergiu. Ao lado dessa progressão avassaladora das novas tecnologias de comunicação e informação, foram surgindo também mudanças substanciais nas formas de pensar a sociedade e suas instituições, as quais foram mostradas na primeira parte desta dissertação, através do nosso diálogo com a obra, o Império, de Hardt e Negri (2006).

A filosofia pós-moderna encontra sua maior expressão na França, durante as décadas de 1950, 60 e 70. Ela é herdeira das obras de pensadores que colocaram em questão o pensamento ocidental moderno. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1987), que enfatiza o profundo caos da vida moderna e a impossibilidade de lidar com ele e com o pensamento racional, seguramente, foi uma das fontes de inspiração dessa corrente. Ele se opõe a antiquíssima tradição ocidental de afirmar a validade singular de um sistema de crenças e conceitos, sejam eles religiosos, científicos ou filosóficos, que pretendam espelhar a verdade como única fonte de interpretação do mundo. Em sua concepção existe uma pluralidade de pontos de vista, por meio dos quais, o mundo pode ser interpretado, mas não identifica nenhum critério imperativo independente, segundo o qual, um determinado sistema pode ser mais válido do que outro. Fica evidente o poder de suas idéias e palavras quando analisamos os acontecimentos atuais.

Temos também Karl Marx, Edmund Husserl e Martin Heidegger, entre outros. Mais tarde se juntaram a esses os psicanalistas Sigmund Freud e Jacques Lacan, os teóricos da literatura, da linguagem, das artes, os poetas., entre outros. Destacamos a psicanálise de Freud, no início do séc. XX, por ter fornecido novos elementos sobre o conceito do pensamento e um modelo teórico do psiquismo que implicava no inconsciente, bem como o método de investigá-lo, que contribuiu para um corte profundo sobre certas concepções da humanidade. Outra grande tradição filosófica dessa época é a fenomenologia de Husserl, que tem como alguns de seus sucessores, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Stein e Ricoeur. Temos também a filosofia pós-estruturalista e da desconstrução que repousam sobre a noção de sujeito de Foucault e de sentido de Derrida, que são relevantes para a crítica e construção através da desconstrução de novos paradigmas contemporâneos.

Em relação à economia política, podemos dizer que ela foi marcada pelas obras de Marx e Engels, que queriam modificar profundamente as condições de vida dos trabalhadores pela mudança nas estruturas econômicas e políticas de sua época, séc. XIX. Eles influenciaram, através de suas obras, vários filósofos considerados pós-modernos e contemporâneos, que deram continuidade às teorias desses autores por meio de uma atualização e da inclusão de suas próprias concepções pessoais. Entre eles, temos : Marcuse, Lukács, Gramsci, Sartre, Althusser, Derrida, Antonio Négri e Michael Hardt.

A filosofia pós- moderna se caracteriza assim por uma grande riqueza de doutrinas e contribuições de filósofos que trataram, cada um à sua maneira, do desencantamento com a modernidade. Não analisaremos aqui todas essas correntes por serem demasiado amplas e por não se tratarem da finalidade de nossa pesquisa. Nossa intenção, ao nos referirmos a esses autores, é de mostrarmos que existem outros olhares e formas de pensar, além dos escolhidos por nós, que constituíram e contribuíram para a construção do que chamamos de condição pós-moderna hoje.

Acentuamos que a filosofia considerada pós-moderna é uma crítica radical à filosofia ocidental, que rejeita as tendências universalistas da filosofia moderna. Surge em um contexto histórico específico e chama atenção para a importância das relações de poder e da personalização do discurso na construção da verdade absoluta e das opiniões admitidas universalmente. Rompe com as tradições filosóficas do Iluminismo e questiona o poder da razão como única forma aceita de expressão humana. Caracteriza-se, notadamente, pela introdução de novos objetos e métodos de reflexão.

Filósofos como Michel Foucault e Jacques Derrida, apesar de não terem se denominado pós-modernos, deram continuidade às reflexões já começadas pelos filósofos

anteriores, e contribuíram de forma decisiva para criar a atmosfera intelectual para pensar e refletir a sociedade contemporânea, considerada ela pós-moderna ou não.

Trataremos aqui, mais especificamente, da teoria de Nietzsche, Foucault e Deleuze, por serem eles os nossos intercessores nesta pesquisa.

A obra de Nietzsche é essencialmente uma crítica da cultura ocidental moderna e do conjunto de seus valores morais, políticos, filosóficos, que compreende o platonismo e todas as formas de dualismo metafísico e da religião. Sua crítica procede de um projeto para instituir uma transvaloração de todos os valores e assim ultrapassar o ressentimento e a vontade do nada que domina a história da Europa sob a influência do cristianismo.

Para ele, os valores da moral cristã tradicional eram a mais alta expressão de fraqueza e um pensamento de decadência. Ele analisa as ideias de niilismo, de além homem e do eterno retorno, entre outras. A noção de além homem é ligada a duas grandes noções que são: a vontade de potência e o eterno retorno. O além homem é a encarnação da mais alta vontade de potência humana, realização da vida que encontra sua afirmação no pensamento de eterno retorno.

Ele rejeita a ideia de um além homem que repousa sobre bases biológicas e também rejeita, igualmente, a exaltação do gênio e o heroísmo, pois para ele, o segredo da alma se dá quando os heróis a deixam e se aproximam dela em silêncio os super-heróis.

A ideia de realização da vontade de potência humana é, para Nietzsche, um ensaio para superar o niilismo e dar um sentido à história da humanidade. O eterno retorno no pensamento de Nietzsche não é o conceito ou a ideia de ressurreição, presente em algumas religiões, pois não acredita poder reviver ao infinito sua própria vida, mas faz dessa suposição uma sorte de imperativo. Segundo ele, devemos levar nossa vida de forma tal que possamos desejar que ela se repita eternamente. Se a morte viesse nos ver e falasse que nossa hora é chegada, mas que podemos decidir entre o nada e reviver ao infinito nos seus mínimos detalhes toda a vida que levamos até aqui, o que faríamos? Optaríamos pelo nada ou trataríamos de viver de tal maneira que pudéssemos desejar que cada instante ou momento se reproduzisse eternamente?

Apesar de não ter sido reconhecido e compreendido em sua época, o que o tornou extemporâneo, além de pouco utilizado e conhecido na nossa, o que consideramos lastimável, pois sua obra é fundamental à filosofia contemporânea e à educação, porque apresenta outras perspectivas. Dizia ele:

Por último ninguém pode ouvir nas coisas, nos livros, mais que já sabe. Para aquilo a que não se tem acesso por vivências, não se tem ouvido. Pensemos então em um caso extremo: que um livro fale de puras vivências que estão inteiramente fora da possibilidade de uma experiência freqüente, ou mesmo apenas para-que seja a primeira linguagem para uma nova experiências. Nesse caso simplesmente nada é ouvido, com a ilusão acústica de que, onde nada é ouvido, também nada há...Esta é por último, minha experiência média e, se quiser a originalidade de minha experiência.’(NIETZSCHE, 1987, p.135)

Afirma ainda:

A palavra « além do homem », como designação do tipo mais altamente bem logrado em oposição ao homem moderno, homem bom, aos cristãos e a outros niilistas- uma palavra que na boca de um Zarathustra, do aniquilador da moral da muito o que pensar-,foi, quase por toda parte, com total inocência, entendida no sentido daqueles valores, cujo oposto foi apresentado na figura de Zathustra : quer dizer como tipo « idealista »de uma espécie superior de homem, meio santo, meio gênio... » Outro gado bovino erudito levantou contra mim, de sua parte a suspeita de darwinismo; até mesmo o « culto dos heróis », daquele grande moedeiro falso inconsciente involuntário,Carlyle, tão maldorsamente recusado por mim, foi reconhecido ali.’ (NIETZSCHE, 1987, p.135)

Podemos concluir que o além homem de Nietzsche é distante e diferente dos outros homens no que tange ao conjunto de valores incorporados e não sobre as diferenças quantitativas ou biológicas. Portanto, o super-homem não é um indivíduo e nem um herói, é um modelo de ser que tem como sua constituição a elevação da vontade de potência e verdade levada ao extremo da condição humana. Outra constação, não menos importante, é sua afirmação de que para o que não se tem acesso por vivências, não se tem por ouvidos. O que acredito deveria valer como um princípio básico para o ensino de filosofia.

A contribuição de Foucault para o pensamento contemporâneo está no fato de ele ter repensado o conceito e a forma de estudar a história, desestabilizado as estruturas filosóficas do pensamento ocidental e examinado o processo pelo qual o conhecimento é determinado e modificado pelo exercício do poder. Sua contribuição se faz presente nas muitas reflexões sobre educação. Ele se dedicou ao estudo da história das instituições disciplinares que surgiram no Ocidente com o advento da modernidade, entre elas, a instituição escolar, que é o foco do nosso interesse de pesquisa. Em *O sujeito e o poder* (1995), afirmou que o objetivo que o levou a escrever esse texto foi o de criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se constituíram sujeitos, através dos diferentes tipos de saberes, relações de poder e relações que cada um estabelece consigo mesmo. No seu livro, *a Ordem do Discurso* (2009), mostra que todo o sistema educacional é uma maneira política de manter ou de mudar a apropriação dos discursos através dos poderes e saberes que comportam.

Lyotard (2006) se interessou pelo papel que a cultura humana assumiu quando deixamos a modernidade para entrar em uma condição pós-moderna ou pós-industrial. Ele sustenta que as filosofias modernas não legitimavam suas pretensões de verdade sobre bases lógicas ou empíricas, mas em metanarrativas que não davam mais conta da realidade. Assim, sugere um novo jogo de linguagem que não reivindique a verdade absoluta, mas que leve em conta um mundo de relações que está em permanente mudança.

Segundo Lyotard, o pós-moderno é

o estado da cultura, depois de transformações súbitas nas regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes, a partir do século XIX. [...] Simplificando ao máximo, 'pós-moderno' é a incredulidade em relação às metanarrativas. [...] não se pode entender o estado atual do saber, isto é, que problemas seu desenvolvimento e difusão encontram hoje, se não se conhece nada da sociedade da qual se insere. (LYOTARD, 2006, p.23)

Derrida (2005), considerado o pai da desconstrução, utiliza-se da filosofia como uma forma de crítica textual. Interessa-se pelos desdobramentos da linguagem que ocorrem de forma acelerada desde a primeira metade do século XX. Afirma que a universalidade não é neutra, mas o resultado de um conjunto de oposições conceituais hierarquicamente instituídas que pertencem a uma determinada estrutura. Toda construção se baseia em um tipo de hierarquia já instituída, que por conseqüência, gera conflitos e violência. Decorre disso, a importância da desconstrução que ele não entende como destruição, mas como outra possibilidade de pensamento.

A filosofia por ser um saber e uma prática produzida afeta as relações humanas e se faz presente de várias formas no imaginário humano; constitui-se em um dos grandes arquétipos do pensamento ocidental e não se limita apenas ao ensino. Sua relevância como construtora de opiniões e como conhecimento que leva à experiência do pensamento através da desconstrução de conceitos, torna-a, ao lado das ciências e das artes, um conhecimento vital ainda hoje.

Já ouvimos e lemos muitas vezes que as ciências, à medida que se desenvolviam, desmembravam-se da filosofia e se tornavam autônomas, e o conhecimento filosófico se reduzia a algumas pequenas questões, dada sua impossibilidade de abranger a totalidade do conhecimento existente. Isso nos mostra o quanto é equivocada a noção que se tem da filosofia e o quanto confundimos o quantitativo com o qualitativo do conhecimento. Não se trata aqui de abarcar e conhecer as particularidades das ciências, mas de perceber o sentido e lugar que ocupam nas suas relações com o humano.

Considerar a filosofia na sociedade contemporânea é ter presente e claro as relações que se constituíram entre ela e a ciência. As consequências resultantes desse relacionamento são fundamentais para entendermos a educação e a constituição de uma forma de pensar que resultou no que hoje chamamos de sociedade pós-moderna.

2.3 A escola na sociedade contemporânea

O homem é um ser, por essência, social. Ele age, existe, pensa, sente enquanto ser social, mesmo que se considere livre e sem influência do meio. Queiramos ou não, é nossa participação na vida social que nos torna humanos. Sendo assim, podemos dizer que não se trata de construir a sociedade, pois ela já existe quando nascemos, mas de pensá-la e recriá-la através do que permanece impensado.

A sociedade é então a condição necessária, existencial que impõe ao homem limites e fins. Surge, pois, a necessidade de pensá-la em seu processo evolutivo determinado pelo desenvolvimento das diversas atividades humanas. As relações humanas que a constituem são relações de interindividualidades que saem da esfera privada para a esfera pública.

As instituições, que são um meio artificial que se coloca entre o homem e a natureza, são produzidas pela própria sociedade para atender a suas finalidades. Toda a sociedade é regida por leis que têm caráter de regulamentação universal, às quais cada um deve se submeter. Assim, cada instituição possui as suas próprias normas e leis que são de uma extrema diversidade e complexidade.

Para Nietzsche,

As instituições liberais deixam de ser liberais tão logo são alcançadas: mais tarde, não há piores e mais radicais danificadores da liberdade, do que instituições liberais. Sabe-se, até, o que elas conseguem: minam a vontade de potência, são a nivelção de montanha e vale transformada em moral, tornam pequeno, covarde e guloso – com elas triunfa toda vez o animal de rebanho (NIETZSCHE, 1987, p. 121)

Nietzsche nos mostra a desvantagem das instituições liberais modernas para o exercício da vontade de potência. Ele afirma sua aversão à cultura e às instituições educacionais de sua época e faz uma crítica severa à educação que os jovens alemães nelas recebem. Essas se fundavam numa concepção erudita de cultura histórica que, ao cultuar o passado, retiravam do presente sua efetividade e do futuro suas raízes. Na sua *Segunda*

Consideração Extemporânea: da utilidade e desvantagem da história para a vida (1987), ele nos faz a seguinte assertiva: todo ensino que não vivifica o homem e o saber, que não estiver a serviço da vida, deve ser banido das instituições escolares. O ensino da história só tem sentido quando estiver a serviço daquilo que eleva as potencialidades humanas.

A escola como ainda existe hoje não é muito diferente da escola criticada por Nietzsche. Ela é uma instituição social criada e regida pela sociedade que tem a tarefa e responsabilidade da transmissão de um conjunto de valores, ideias, conhecimentos e fatos históricos dos quais o indivíduo tem de se apropriar para ser aprovado pela cultura escolar. Assim, enquanto instituição, ela se manifesta por comportamentos, modos de pensar e de ensinar, próprios do tipo de sociedade em que está inserida. Nela, encontramos um conjunto de relações sociais estabelecidas que orientam o comportamento de seus membros e que pressupõem corresponder a uma necessidade cultural do ser humano. Os comportamentos sociais não têm como fonte a individualidade e nem as diferenças entre os indivíduos. São impessoais e coletivos, na maioria das vezes, uma cultura de “rebanho”. Não consideram o particular, a singularidade, mas somente o homem enquanto ser social em suas inter-relações. Esses comportamentos se constituem em uma herança cultural do passado que se prolonga no presente. A transmissão dessa herança dos modelos culturais é um dos efeitos da educação. Contudo, fatos sociais são fatos históricos e contingentes, sofrem tensões, conflitos e transformações. Portanto, são constantemente modificados no curso do tempo, não são homogêneos e apresentam diversos planos que agem uns sobre os outros e não evoluem todos no mesmo ritmo e, por isso, podem levar aos conflitos e crises. As regras não são mais compreendidas da mesma maneira, novas interpretações surgem e os elementos novos se juntam aos antigos. Com isso, as instituições são também um conjunto de atos e ideias que possuem forças que as transformam e questionam a ordem estabelecida, embora dentro de certos padrões estabelecidos. Quando se tornam inadequadas à realidade social presente, entram em crise, transmutam-se e podem adquirir novas formas.

Cabe perguntar: quais serão os meios mais eficazes para a transformação das práticas pedagógicas do ensino de filosofia nas instituições escolares atuais? Será que não poderemos, por meio do próprio sistema educacional, encontrar possibilidades de mudanças?

No livro, *A Reprodução* (2008), escrito em parceria com Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu analisou o funcionamento do sistema escolar francês e concluiu que, em vez de sua função ser transformadora, ele reproduzia e reforçava as desigualdades sociais. Para os autores, quando a criança começa sua aprendizagem formal, ela já é recebida em um ambiente

marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como se reproduzem as práticas pedagógicas e as relações sociais no espaço escolar.

Os indivíduos, por sua vez, posicionam-se nos campos⁶ de acordo com o capital acumulado, que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. O capital social, por exemplo, corresponde à rede de relações interpessoais que cada um constrói com os benefícios ou malefícios que ela pode gerar na competição entre os grupos humanos. Já na educação se acumula, sobretudo, o capital cultural, na forma de saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos. O capital simbólico diz respeito aos sistemas de percepção, pensamento e comunicação. Ele organiza a percepção dos indivíduos e reproduz as estruturas de poder e dominação social de uma forma indireta.

Para Pierre Bourdieu (2008), em uma sociedade como a nossa, na qual nem todos possuem a bagagem cultural e letrada aceita e reconhecida como a norma culta que deve pautar as nossas instituições educacionais, a escola é um lugar de discriminação. Para ele, o sistema escolar que temos hoje reforça as desigualdades sociais, ao reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Ele denomina de violência simbólica o ato de submetemos todos os alunos aos padrões culturais dominantes da classe social que detém o poder e não levar em conta as diferenças culturais ou, segundo o seu esquema conceitual, o capital cultural que cada classe possui e carrega consigo. Sendo assim, a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração à outra. E isso está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula, que tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento e dos hábitos culturais que já trazem de casa e que não são bem vistos pela escola quando não correspondem ao capital cultural da classe dominante. Os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado e não como parte de um processo que privilegia uma determinada cultura em detrimento de outra. Bourdieu, então, afirma:

a sociologia não mereceria talvez nenhuma honra de atenção se tivesse como objetivo apenas descobrir os fios que movem os indivíduos que ela observa, se ela esquecesse que tem um compromisso com os homens, justamente quando estes, à maneira das marionetes, participam de um jogo cujas regras ignoram, enfim, se ela não tivesse como tarefa restituir o sentido dos próprios atos destes homens. (Bourdieu, *Le bal de célibataires*, apud SOCHA, , p. 46 - 2002)

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na

⁶ O conceito de campo em Bourdieu (2008) se refere aos espaços de posições sociais, nos quais determinados tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados.

tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia superasse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino. (BOURDIEU, 2008, p. 229)

Esse processo de legitimação da reprodução social é para Bourdieu mantido por duas crenças fundamentais que são : a escola considerada como neutra e seus saberes considerados como totalmente independentes e, por outra parte o fracasso ou sucesso escolar são, na maioria das vezes, remetidos à natureza dos indivíduos e considerados como dons naturais. O fracasso escolar, que é um processo fundamentalmente social, é compreendido, dessa forma, como um fracasso e inaptidão pessoal por falta de inteligência ou interesse nos estudos. Essa ideologia do dom tem um papel, segundo Bourdieu, determinante na aceitação pelos indivíduos de seus destinos escolares e do destino social que dela deriva.

Hoje quase todas as classes sociais estão condenadas a assegurar para os seus filhos diplomas escolares com a finalidade de reproduzir ou a ascender sua posição social. Isso transformou profundamente o sistema escolar, criando a necessidade de diplomas para poder ter o direito de entrada nos altos cargos das empresas, mesmo para os que possuem um capital econômico abastado. As escolas mais tradicionais, nas quais as competências escolares tradicionais dominam, são as mais requisitadas pela elite enquanto as escolas que têm exigências escolares mais brandas e fracas são destinadas aos que, embora saídos das classes dominantes, não conseguem obter seus diplomas nas grandes escolas e para aqueles que pertencem as classes menos favorecidas . Para Bourdieu, a posição social de um indivíduo é tanto determinada pelo diploma que possui como pelo capital econômico que possui ou possa ter herdado.

A escola da contemporaneidade, mais do que cultivar práticas repressivas com o propósito de inculcar o medo e a obediência passiva, como a sociedade moderna, procura formar a personalidade do aluno através de modos de identificação positivos e de um trabalho interior. Tais práticas, que podemos situar como estando na origem das formas de controle de tipo introspectivo, pareceram as mais produtivas para incorporação plena dos valores da responsabilidade, da virtude e da honestidade. A instituição escolar não mais deixou de lado o desígnio de sobrepor, em cada aluno, a força do hábito à força da vontade. Cada um deveria ser capaz de, a partir de si próprio, refrear todo o tipo de impulsos e estímulos que não fosse condizente com a cultura considerada legítima e imposta historicamente.. Assim, mais do que cultivar práticas de dominação, controle e disciplina, a escola hoje busca docilizar mentes e

corpos para atender às necessidades do modelo que é subserviente. Embora, na maioria das vezes, de forma inconsciente, a escola reproduz o capital cultural da classe dominante e impõe, através da sua estrutura, relações simbólicas que dissimulam as relações de poder em seu interior. Pregando a igualdade em suas relações pedagógicas, ela reproduz a desigualdade e reforça o fracasso escolar das classes menos abastadas.

As relações existentes entre a ordem social e as práticas educativas na sociedade contemporânea refletem-se nas escolas em forma de crise e de desestabilização. Vivemos um período em que coexistem duas formas de ser o moderno e o pós-moderno, ou seja, temos a sociedade disciplinar convivendo com a sociedade de controle, em uma coexistência dentro de nossas instituições de ensino. Ao mesmo tempo em que desfrutamos das benesses das tecnologias em nossas vidas privadas, insistimos em reproduzir, em nossas práticas educativas, as heranças de nossa formação docente voltadas para o ensino tradicional. Refutamos as mudanças e insistimos, na maior parte do tempo, em continuar os velhos esquemas que aprendemos como verdades e que nos dão a segurança da continuação. Perpetuamos as relações e práticas sociais da cultura dominante em nossas práticas pedagógicas de forma irrefletida. Aprendemos a executar tarefas e a sermos profissionais da educação bem treinados para transmitir os conhecimentos necessários, para manter a ordem e a disciplina necessárias ao processo educativo. O novo assusta e pode quebrar o espaço cômodo em que estamos alojados e bem protegidos. Por isso, inconsciente ou conscientemente, optamos por não pensar, como na fábrica, e executamos as tarefas de transmitir conhecimentos, conteúdos que são indicados pelos manuais escolares. É defendida a neutralidade da prática educativa e, com isso, a participação na sociedade passa a ser um problema dos que planejam e decidem os destinos da educação, mas não do professor que se tornou um executor de tarefas, de atividades e de reprodução de conhecimentos. E assim, sucumbimos às ideologias vigentes e às promessas de um conhecimento objetivo e universal como única forma de ser para o ato educativo. Contentamo-nos com o que existe e nos acomodamos às fórmulas prontas e aos manuais que dizem como devemos agir e ser enquanto mestres.

Como lembra Rubem Alves,

[...] o fantasma que nos assusta e que nos causa pesadelos mesmo antes de adormecer, o fantasma que nos faz contar, apressados, os anos que nos faltam para a aposentadoria, é a absoluta falta de amor e paixão, o absoluto enfado das rotinas da vida do professor. E por mais força que façamos, não descobrimos aí uma razão para viver e morrer.

E..... A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E para acordá-lo uma experiência de amor é necessária (ALVES, 1983, p. 23).

Essa experiência de amor supõe um questionamento sobre o que constitui um educador na contemporaneidade. Questionamentos impulsionam a busca por razões e sua constituição nos possibilita ser o que somos. Buscarmos respostas, indagarmos sobre a posição que ocupamos e os condicionamentos sociais que atribuem funções e papéis ao que seja educar significa abriremos possibilidades para um ato criativo que pode desenhar o mundo com novos contornos.

2.4 A crise na educação

É comum hoje ouvirmos falar em crise na educação. Elencamos uma série de deficiências e fracassos a que nossas instituições escolares estão submetidas. Seja pela falta de coerência das políticas públicas com a verdadeira essência da educação, seja pela má formação dos educadores ou pela falta de recursos para a efetivação de uma educação de qualidade. Enfim, inúmeras são as queixas advindas dos mais diversos segmentos que pensam a crise na educação.

Vive-se assim em um cotidiano escolar marcado por uma profunda insatisfação e falta de perspectivas. Crise marcada pela existência de valores que não dão conta mais da realidade escolar e nem correspondem aos ideais de inserção do aluno como agente social, crítico e construtor do processo educativo. É a crise de falta de consciência das relações e estruturas sociais que acarretam desigualdades e a dominação cultural de um grupo pelo outro, reforçadas em nossas práticas escolares.

Entretanto, esta crise não é apenas de ordem pessoal, mas também da estrutura das próprias instituições perante os novos desafios que a sociedade contemporânea impõe às instituições escolares. Nossa sociedade configura novas formas de ser e adentra o espaço escolar através das tecnologias de comunicação com a introdução de novos valores; arrasta consigo as instituições como um barco à deriva. Às vezes, quando conseguem definir alguma identidade em discursos e explicitações bem articuladas, acabam se contradizendo em múltiplas formas de práticas implícitas que intensificam o modelo educativo autoritário e tradicional, o qual reforça as desigualdades na própria defesa da igualdade. Existem belas e boas teorias, mas nem sempre elas chegam às práticas escolares e se traduzem em um

acontecimento do fazer pedagógico. A rejeição à diferença é uma premissa que se disfarça em múltiplas queixas na inviabilidade prática de novas ações, seja pela falta de condições das instituições, seja pelo desinteresse do aluno e dos professores em buscarem novas formas de encantamento para a nova cultura juvenil que se constitui na contemporaneidade.

Essa crise de identidade em nossas instituições escolares nasce em grande parte da incapacidade das instituições e de seus sujeitos de se reconhecerem como parte de um processo social que não é neutro e que está a serviço de uma ideologia, seja ela qual for. E também, pela forma como são gerenciadas as políticas públicas para educação, as quais pouco investem na qualificação do seu professorado, nem remuneram adequadamente seus docentes. Os baixos salários, os modelos de gestão e controle, as condições precárias de trabalho, a pouca valorização profissional geram um mal-estar e um desestímulo na classe docente, acabando isso por se refletir no fazer pedagógico.

Não podemos evitar responder a perguntas fundamentais que auxiliam o surgimento de um projeto novo: que escola se quer? Em nome de quem se educa? Que tipo de relações humanas se quer gestar?

Tentar colocar essas perguntas em nossos planejamentos de ensino pode ser o início de um caminho que conduza a novas percepções do ato de educar e do que seja educar. Uma educação repetida mecanicamente, sem reflexões e problematizações, como a que temos na maior parte das escolas, com certeza, não pode conseguir vislumbrar respostas a esses questionamentos, mergulhada como está na repetição de fórmulas que não contemplam a abertura para o novo e nem os pontos de fuga contidos no próprio processo como forma de resistência.

Com base no referencial teórico de Hannah Arendt, também podemos entender essa crise como a invasão do espaço público pelo privado. Em *A crise da educação*, capítulo que faz parte do livro, *Entre o Passado e o Futuro*, publicado originalmente em 1954, Arendt (1997) nos mostra que a concepção do sentido da escola e do aprendizado, como introdução ao desconhecido, perdeu seu significado no mundo em que vivemos. A sociedade de massas levou à perda da autoridade do conhecimento e da tradição e deu lugar à homogeneização e à recusa de hierarquia. O adulto não se sente mais responsável pela introdução da criança ou adolescente no mundo. As fronteiras entre eles se tornaram tênues. A esfera coletiva empobreceu e os interesses particulares a sobrepuseram. Assim, a crise da escola tem também a ver com sua incapacidade em desempenhar a responsabilidade sobre o mundo, tanto no que diz respeito à sua conservação, como quanto ao fato de ser lugar de transformação política.

A educação, em sua atividade de conservação, deve cumprir seu papel de apresentar ao educando um conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que fazem parte do nosso mundo. Somente a partir desse reconhecimento é que os educandos poderão pensar em transformação dessa estrutura por meio de uma ação política, se for o caso. Sem que conheçam a complexidade de seu mundo, querer transformá-lo se torna uma utopia.

Todavia, o que temos hoje, no espaço público, é o controle ideológico, a violência, todos os investimentos educacionais voltados para a esfera privada do eu. perdeu-se a dimensão coletiva da vida humana, na qual se deveria viver a mais alta forma de vida que tem como meta o bem comum e não apenas a esfera do privado. A escola hoje não representa mais o espaço de socialização em que os projetos coletivos de um mundo melhor poderiam se concretizar, mas é o lugar para atender aos interesses privados de ascensão social. Logo, a esfera social passa para os governantes e, aos membros da sociedade, fica apenas a dedicação à vida privada, à sobrevivência e à perpetuação da espécie.

Então a tarefa do educador se encontra empobrecida e comprometida pela falta da visão social e de identificação com o que acontece com ele. Sem dúvida, o papel do educador não é tarefa fácil na sociedade em que vivemos, mas é imprescindível, como formadores, ou melhor, estimuladores de criação de novos pensamentos, que sejamos parte do nosso mundo e responsáveis pelo que nele ocorre. Isso porque a superação da atitude de indiferença e do individualismo é fundamental para uma educação voltada ao social. Não há lugar para omissão e para uma visão apolítica das questões de ensino. O caminho de nossa reflexão não pode abster-se do reconhecimento e do alcance político-social da questão pedagógica, nem pode prescindir de um constante esforço de crítica de nossas próprias opções ideológicas, de modo a que as nossas questões e conclusões a respeito do ensino sejam possíveis mais independentemente; para que não recaiam em dogmatismos e nem na reprodução de práticas que reforcem as desigualdades sociais e o individualismo.

Mesmo assim, a crise não deve ser entendida como algo somente negativo, mas como espaço para aprofundamentos e superação. Vivemos um período de grandes transformações e mudanças em todos os âmbitos de nossa existência. Sentimos que estamos em pleno período de transição, o que dificulta o distanciamento necessário para pensarmos o nosso mundo, mas isso não impossibilita a reflexão e a busca de saídas para sanarmos as nossas “feridas”. Devemos entender o momento como uma possibilidade à inclusão de novos paradigmas

educacionais e novas formas de educar que possibilitem o exercício do pensamento através da autonomia⁷ e do respeito às diferenças, não por repetição, mas por acolhimento.

A filosofia como disciplina integrante do processo educacional do ensino médio, por sua própria natureza de reflexão e busca de sentidos que ultrapassam os muros do convencional, tem importante papel nesse processo. Seu caráter inquisidor e de inconformidade com o estabelecido pode abrir novas possibilidades para seu ensino, os quais contemplem outros sentidos que não os que temos hoje. Não queremos, com isso, defender privilégios, nem a exclusividade do pensamento como monopólio das ideias, da crítica e do salvamento da educação pelos filósofos. Consideramos apenas que esses podem contribuir com novos ângulos para pensar a educação, a organização da sociedade e os destinos do homem.

É no momento de crise que se abrem as lacunas da falta de sentido e a busca de alternativas à superação dos problemas educacionais que não foram solucionados e que se arrastam por décadas no nosso sistema educacional. Aproveitar esses espaços é fundamental à introdução de novas propostas pedagógicas que tenham o exercício do pensamento autônomo criativo como fonte de aprendizado, e não a memorização e explicação de conteúdos.

Entender o processo social em que professor e aluno estão inseridos e trabalhá-lo nas suas diferentes dimensões, possibilitando uma abertura para o impensado, constitui-se em uma das formas de proposta pedagógica para fazer filosofia no ensino médio. Assim, precisamos, em nossas práticas pedagógicas, criar um espaço de aprendizagem que faça emergir a necessidade da filosofia como disciplina que possibilita o questionamento e novos dizeres que ainda não foram contemplados pelas formas do ensino vigente.

Podemos começar por possibilitar ao aluno o seu reconhecimento como um ser construtor da sociedade, ao mesmo tempo em que é condicionado por ela, em suas ações, pensamentos e subjetividade. Como também é preciso possibilitar ao aluno a descoberta de que as verdades são construções culturais que podemos e devemos questionar e desconstruir. Iniciativas como essas são um bom início da construção de um novo projeto pedagógico.

A partir de Deleuze (1992), que considera a filosofia como a teoria das multiplicidades⁸ e a arte de criar conceitos, podemos dizer que é através do próprio filosofar

⁷ Salientamos que concebemos o conceito de autonomia não como uma liberdade de tipo racional ao estilo dos modernos, baseada em verdades imutáveis que determinam o certo e errado e implicam em obediência às normas estabelecidas, mas como uma experiência do pensamento que propicia a liberdade de construção de si mesmo enquanto potência de vida que possibilita novos devires.

⁸ A concepção de multiplicidade se tornará central no pensamento do “último” Deleuze. Essa noção trata de não perguntarmos mais o que uma coisa é, mas com quais outras coisas ela se junta e se relaciona através de um ato

que temos de buscar novas abordagens, novos conceitos e formas de pensar o ato do ensino da filosofia. Temos que abrir espaço para encontros com o ainda não constituído, o impensado, para que possamos fazer da nossa prática pedagógica, em sala de aula, um lugar de acontecimento⁹, de criação e desconstrução de estruturas engessadas numa forma de representação, onde a verdade é estabelecida de antemão e não construída com os alunos, em um ato de experiência de pensamento. Criar as condições para que o acontecimento, que permite e privilegia a mobilidade, esteja presente nas nossas ações educativas através de nossas experimentações e vivências diárias, em um plano de imanência com os alunos, constitui-se numa diferente proposta para o ensino de filosofia.

Segundo Deleuze e Guatari (2007), em seu livro: *O que é filosofia?* O filósofo é

[...] o amigo do conceito , ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, inventar ou de fabricar, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo das suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete a potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o têm em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também *sensibilia*. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céus para os conceitos. Eles devem ser inventados fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE e GUATARI, 2007, p.13).

Podemos dizer que o professor deve tirar sua potência para a criação de conceitos de si mesmo, enquanto ser criador de novas experiências em um plano de imanência. Não existem receitas prontas, mas a possibilidade de tornar as nossas aulas, como a filosofia, um ato de criação.

de acontecimento. Há dois objetivos, que são: traçar os processos de movimento e devir no lugar das noções estáticas de essência e ser.

⁹ O conceito de Acontecimento em Deleuze, e com o qual trabalhamos, não se refere a um espaço temporal, mas à possibilidades de novas maneiras de pensar, se expressar e criar novos conceitos através de um processo de *inacabamento* que atravessa o vivível e o vivido.

CAPÍTULO 3 – FILOSOFAR E ENSINAR FILOSOFIA NO BRASIL

3.1 O lugar e a forma da atividade filosófica nas instituições educacionais

O Professor de filosofia tem sua atividade vinculada às instituições de ensino e, como tal, mantém vínculos com as questões que pertencem aos âmbitos político, cultural e educacional da sociedade atual. A ocupação desse espaço pelo professor, enquanto professor de filosofia, indaga sobre os sentidos dessa ocupação. E isso só faz sentido se houver a noção de que os intercâmbios e distinções entre as atividades como pensar, escrever, ensinar filosofia e agir politicamente atuam, simultaneamente, através de cruzamentos constantes e que, nesses movimentos, a condição humana se manifesta na complexidade efetiva e existencial de suas relações. Sendo assim, a ocupação do lugar do professor de filosofia denota a pertença do professor e do homem público a essas instituições que configuram as sociedades republicanas contemporâneas. Diante disso, o exercício da reflexão e o papel que se ocupa, enquanto professor nas instituições educacionais ou como pesquisador, devem estar a serviço do pensamento que articula as múltiplas dimensões da natureza humana.

Nosso pertencimento a uma tradição de experiências políticas, sociais, educacionais, econômicas, históricas influenciou, determinou o mundo em que vivemos e, conseqüentemente, a nós mesmos. Somos frutos das convicções do nosso passado que determinaram as questões de nosso tempo, e o ensino da filosofia hoje questiona a sua possibilidade, enquanto esfera do pensamento crítico que pode contribuir, junto aos outros conhecimentos, para uma educação que reflete sobre o próprio pensamento em sua contingência. Aí reside uma das características da filosofia: a reflexão, que deve estar presente no ensino da filosofia no ensino médio, bem como na educação como um todo, pois é uma experiência com o pensamento que cria novos conceitos para dizer o mundo. Também vemos como uma particularidade própria do filosofar o fato de ele se ocupar essencialmente com as ideias, de amá-las, de questioná-las, desconstruí-las, de sentir prazer em conviver com elas, assim como o artista ou o poeta têm o prazer de manejar com as cores ou com as palavras para fazer delas um ato de descoberta e criação.

Para ajudar na reflexão sobre o significado da natureza do filosofar dentro de nossas instituições de ensino, buscamos em alguns filósofos o sentido dessa questão. Segundo Silvio

Gallo (2007), quando nos perguntamos pela natureza do filosofar, o que queremos saber é a que tipo de conhecimento pertence a filosofia e o que a difere dos outros saberes. Para ele, o objetivo da filosofia no ensino médio é oportunizar a experiência filosófica, que é a experiência com o pensamento conceitual. Saber por onde nos movemos e qual o discurso que diz respeito à atividade filosófica é fundamental às nossas práticas pedagógicas, enquanto docentes da disciplina. Não podemos, de forma alguma, fazer filosofia sem sabermos o que ela é e o que pretendemos alcançar através dela. Portanto, o ponto de partida da filosofia deve ser filosófico, à medida em que partimos da questão filosófica sobre o que é a filosofia e como podemos ensiná-la.

Para Celso Favaretto (2007), a reintrodução da filosofia no currículo escolar se traduz no anseio de ela ser capaz de dar sentido às coisas, de suprir aquilo que falta essencialmente e atinge a vida das pessoas. Para ele, existe um sentimento de perda de sentido que a filosofia pode buscar por outras vias, através de seus temas, seus problemas, sua maneira de problematizar, argumentar e, principalmente, pela construção de novos conceitos pelo pensamento. O simples contato com essa linguagem filosófica, diferente da linguagem comum e da linguagem científica, pela sua própria natureza, pode ser uma forma de trazer novos sentidos ao que já está dado como verdadeiro.

Podemos dizer que essa busca pela filosofia hoje, por meio das leis da educação ou de outros meios, provém do vazio que a educação deixou, a qual se voltou para um conteúdo tecnicista, deixando de lado tudo que não correspondesse a essa perspectiva.

A existência de uma busca de sentido em nossa civilização é evidente em múltiplas formas, que vão desde a educação até as relações interpessoais e os comportamentos que denotam um vazio existencial de valores. A sociedade contemporânea se depara com a questão de como dar um equilíbrio aos conhecimentos que satisfaçam as exigências fundamentais do ser humano de sentido e pertencimento.

O progresso das ciências e das tecnologias resolveu uma série de problemas materiais, mas criou também uma nova espécie de problemas humanos, incapazes de serem resolvidos por si mesmos. Esse desconcerto é característico do tempo presente e da busca de compensação por outros meios para suprir a falta de sentido e o distanciamento da própria vida, enquanto *'élan vital'*¹⁰, em que o homem pós-moderno se encontra. Disso surge a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, do entrecruzamento de saberes para responder às angústias de nosso tempo. Como bem disse Favaretto (2007), 'a

¹⁰ Termo cunhado pelo filósofo francês Henri Bergson, que significa, 'força vital' e 'impulso vital', que é a causa da evolução e desenvolvimento dos organismos.

filosofia passa a ser vista como uma necessidade para os novos tempos'. Devemos sempre nos perguntar: que filosofia?

O filósofo francês Jacques Derrida (2004), no texto *Sobre O direito à filosofia do ponto de vista cosmopolítico*, do livro, *A Paz Pérfetua*, diz:

qualquer um que pense dever fazer respeitar, conceder e estender o direito à filosofia desde um ponto de vista cosmopolita deveria ter em conta o que é, mas também o que sempre foi, a competição entre vários modelos, estilos, tradições filosóficas vinculadas às histórias nacionais ou lingüísticas, inclusive se nunca se reduzem à nação ou à língua (DERRIDA, 2004, p.18).

O direito à filosofia é de todos e passa mais pela reflexão, *desenraizamento* e pela desconstrução de modelos, do que pela mera aceitação e apropriação de verdades constituídas. Ele entende que num contexto epistemológico que dá primazia à ciência e à técnica, em detrimento da filosofia, a proposta do direito à filosofia tem de ser uma política do pensamento que possa encontrar, na relação com a ciência e com os outros saberes, uma experiência de provocação, respeito e autonomia, não dissociada da motivação por uma democracia que virá. Segundo Derrida,

Os assuntos nunca foram tão graves no mundo como hoje em dia e são assuntos novos que apelam a uma nova reflexão filosófica sobre o que a democracia insisto: a democracia por vir pode querer dizer e ser". E: "Mesmo que a filosofia não se reduza a seus momentos institucionais ou pedagógicos, observa-se que todas as diferenças de tradição, de estilo, de língua, de nacionalidades filosóficas, estão traduzidos ou encarnados nos modelos institucionais ou pedagógicos – às vezes, inclusive, são produzidos por estas estruturas (DERRIDA, 2004, p.14).

Portanto, não há como pensar o direito à filosofia fora do contexto em que está inserida e fora da crise que marca as sociedades atuais, que relegam a filosofia a um segundo plano em nome da utilidade ou rentabilidade que orientam as decisões sociais e políticas..

Diz ainda Derrida,

[...] é urgente, irredutível, o direito à filosofia e o chamamento à filosofia, precisamente para pensar e discernir, avaliar, criticar, as filosofias, porque também são filosofias as que, em nome do positivismo técnico-econômico militar, do "pragmatismo" ou do "realismo", tendem a reduzir, de várias maneiras, o campo e as oportunidades de ensino, pesquisa e de intercâmbio internacional a uma filosofia aberta e sem limite (DERRIDA, 2004, p.24).

Sendo assim, mesmo para pensar a filosofia, é preciso levar em conta as diferentes filosofias existentes. Filosofias essas que contribuiriam para a formação do mundo em que

vivemos. Temos que ter presente o que entendemos por filosofar e em qual filosofia amparamos nossas práticas pedagógicas. Não há neutralidade. Temos de assumir nossa responsabilidade diante das atitudes e ações que assumimos no ato de educar. Não podemos nos eximir não só da escolha e da posição que vamos adotar no ato educativo, mas também devemos possuir um sólido conhecimento da história da filosofia.

3.2 A Filosofia na Escola: uma experiência de pensamento

A escola é o espaço que deveria preparar o aluno para a esfera pública e tem o seu significado fundamental na experiência do pensamento. Se o pensador, no ato de pensar, é o mais solitário dos homens, na escola, o alheamento inerente a todas as atividades do espírito tem sempre a forma de um acontecimento coletivo. O professor convoca cada um dos alunos à aventura do pensamento e à entrada no mundo do conhecimento. Essa experiência marca a entrada do educando na experiência de um ser com os outros. Voltando a Hannah Arendt (1997), reportamo-nos à sua afirmação de que é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo coletivo.

Quando aborda a questão da educação, ela se refere à questão da natalidade, que é o fato de que nascemos em um mundo, no qual devemos ser introduzidos em seu domínio público por nossos educadores.

Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas é o mundo público que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente (ARENDRT, 1997, p. 42).

Podemos dizer de uma maneira geral que, para essa autora, há pensamento porque há escola. Cada novo membro da comunidade eleva-se à forma de um ser que pensa. De um ser que tem a faculdade de suspender temporariamente o seu enraizamento no grupo que o acolhe no nascimento, porque esse mesmo grupo que o introduziu no limiar de si mesmo, conduziu-o ao espaço excêntrico da escola em que ele fez as primeiras experiências de perda da realidade, para se transformar em um eu pensante com os outros. A escola é assim, por essência, a antecâmara da filosofia, enquanto forma por excelência do pensamento. É nesse sentido, diz

Arendt(1997), que podemos ler a etimologia grega da própria escola, como *scholazein*, lugar de tempo livre, de ócio. Ora, esse eu pensante, construído como habitante de um espaço abstrato, de um “nenhures”, é um eu ainda não político. Ele é a condição fundamental para a esfera do político, mas, enquanto esfera de um nomadismo universal, de um cosmopolitismo de novo tipo, aquele que caracteriza a própria filosofia; ele adia a entrada na ação e, especificamente, no campo da ação ética e da ação política.

O espaço de preparação do pensamento para a inserção no coletivo é o espaço escolar por excelência. O espaço do político é o espaço das afirmações particulares. Mas, o particular tem que encontrar o seu fundamento no universal, ou melhor, na experiência da *habitabilidade* do universal ou coletivo. Nesse sentido, a escola, na sua suspensão do cotidiano, do atual, do particular, no interior do puro território do não fazer nada, do *scholazein*, é a etapa do “nenhures” que prepara para o *aqui-e-agora* da ação ética e política futura.

Pode-se notar que atividades como pensar, ensinar filosofia e agir politicamente estão, em Arendt (1997), cruzadas entre si e que a compreensão dessas atividades é ampliada, quando se consideram suas relações, intercâmbios e efeitos nos planos do mundo, nos quais elas se exercem.

Pensar a presença da filosofia na escola que se tem é refletir sobre a natureza do espaço em que ela vai acontecer e a dimensão da realidade humana que a filosofia pode corresponder e colocar em questão. A nossa posição de educadores filósofos tem como um de seus objetivos a tarefa de realizar a experiência do pensamento com os alunos, no espaço coletivo, que é a escola, a fim de possibilitar a preparação para o agir político consciente e crítico no espaço social.

O pensamento filosófico é uma experiência que ninguém pode fazer por nós. E esta será vivida e experimentada por cada um em sua contingência. Isso se deve ao fato de que o pensamento é um fato histórico. Sendo assim, ele é contingente e está imerso em um conjunto de fatores que fizeram com que seja desta forma e não de outra. Nesse viés, a escola é uma instituição e como tal tem suas normas, leis, regras e padrões e uma força prescritiva que diz o que podemos ou não fazer. Logo, ela tem o poder tanto de colocar obstáculos no caminho do pensamento como o de oferecer e possibilitar o espaço para acontecer a experiência do pensar enquanto devir. Por isso, é pelo modo como a filosofia se apresenta, questionando suas próprias condições de possibilidade e as verdades instituídas, que temos que discutir esse espaço institucional que se propõe ser o lugar da filosofia e que atribuiu a ela funções como, por exemplo, de possibilitar o exercício do pensar e da cidadania.

Pensar a presença da filosofia na escola implica refletir sobre quem, como e em que condição se faz, pois ela é uma experiência histórica e depende do seu contexto. Resta saber se a comunidade escolar, sua estrutura cognitiva e pedagógica suportam serem colocadas radicalmente em questão e que espaço a comunidade abre para o questionamento da sua própria estrutura, para a realização da problematização de seus alicerces e pressupostos. Também temos de saber, enquanto professores e filósofos, quais são as mudanças que podemos, queremos e nos permitimos realizar em nosso fazer filosófico; se suportamos a desestabilização e o questionamento das verdades que constituímos ao longo de nossa formação e que nem sempre condizem com a natureza de um filosofar *problematizador* que pretende a autonomia, enquanto liberdade de pensamento de construção de si.

Logo, a filosofia precisa de liberdade para realizar a sua verdadeira natureza e necessita de espaço para o livre exercício do pensamento, nos quais não sejam colocados limites e cerceamentos ao espírito crítico, criativo e questionador do seu fazer filosófico, mas mesmo não tendo as condições ideais, acreditamos que a filosofia poderá abrir espaços para exercer seu pensamento de resistência através de microações, diante das limitações impostas pela instituição escolar e nova ordem mundial.

Muitos são os questionamentos e as sugestões que poderíamos fazer a respeito da situação do professor de filosofia e sua atuação nas escolas, mas de nada adiantará se não nos colocarmos no caminho da escuta, da busca do diferente, do impensado, do oculto, que está por trás de cada pensamento e ação. Buscar a autonomia significa descobrir novos caminhos que não estejam engessados em formas de ser que foram produzidas pela sociedade moderna, em que, através da razão, poderíamos responder a todas as indagações e angústias existenciais do ser humano. Precisamos então, professores e seres humanos, ousar na tentativa de buscarmos possibilidades que possam apresentar diferentes formas de trabalhar a filosofia em nossas aulas e que essas fujam do discurso racionalista e *reproducionista* do *statu quo*.

Como diria Nietzsche (1987), o homem escolheu a forma apolínea de ser em detrimento da dionisíaca. Agora, precisamos resgatar o lado dionisíaco em nossas práticas, a fim de subverter a ordem e conquistar ou trilhar por outros caminhos que ainda não foram contemplados em nossas práticas. Precisamos resgatar a potência instintiva que possibilita o homem ser criador da própria história e da sua própria existência; superar as ações orientadas pela tradição do pensamento racionalista, lógico e *matematizante* do mundo e de nós mesmos, o qual comprometeu a própria maneira de existir do homem; buscar as forças vitais da sensibilidade humana, a verdadeira condição do espírito humano; e que estão escritas na nossa

própria natureza. Temos de trabalhar os conceitos, valores e ícones que a cultura filosófica racionalista nos legou e os quais estão enraizados na nossa própria formação de educadores.

Ainda segundo Nietzsche (1987), cabe à educação promover o homem superior e o poder dinâmico que a humanidade traz em sua natureza. É seu papel padronizar a formação com expansão e não como ajuste e adequação ao modelo representacional que nos foi legado pela tradição racionalista ocidental. Temos de buscar a autonomia não apenas como emancipação e aprimoramento da razão em detrimento de todas as demais forças como fez o iluminismo, mas também como a emancipação que ocorre pela liberdade do crescimento da vontade de potência, que valoriza todos os nossos dinamismos emocionais, afetivos e instintivos.

O ato educativo deve proporcionar o clima para despertar as energias e pulsões que são reprimidas pelos nossos sistemas culturais e sociais. Ensinar, ou seja, fazer a experiência do pensamento na prática filosófica deve ser um ato de fecundação da vida e não de administração de fórmulas e conteúdos que não possibilitam o despertar a pulsão de potência, que é inerente a todo ser humano, e que torna o homem criativo pela possibilidade de se expressar por suas próprias forças.

A nosso ver, o espaço da escola, com todas as suas limitações e cerceamentos que, muitas vezes, dificultam o livre exercício do pensamento, é o lugar da filosofia. Nele é possível desenvolver e criar os espaços de fuga que nos permitam o exercício da filosofia como pensamento que pensa o próprio pensamento e questiona as verdades instituídas e o próprio sistema educacional representacional a que estamos submetidos. É nesse espaço coletivo, com todas as contradições e mazelas da sociedade disciplinar e de controle, que a experiência do filosofar pode se concretizar e investir em um pensamento criativo, aberto às diferenças e não preso às verdades prontas e definitivas.

3.3 Filosofia e prática pedagógica

Pensar, hoje, a questão do ensino de filosofia sem levar em conta as mudanças políticas e as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos decênios, seria fechar os olhos à realidade, o que empobreceria nossa análise do problema. Nesse aspecto, julgamos que, nos escritos precedentes, situamos o que chamamos de espírito contemporâneo. Cabe agora

esclarecer melhor a situação específica do ensino de filosofia no ensino médio dentro desse espírito.

No atual contexto educacional, a filosofia ocupa um lugar de maior relevância nas instituições de ensino. Sua implantação nos currículos do ensino médio como disciplina obrigatória e sua introdução em diferentes processos de seleção para o ingresso no ensino superior, levam-nos a uma reflexão sobre o papel que a esta disciplina é atribuído nesses novos paradigmas da educação brasileira. Como professora de filosofia, preocupo-me com o destino do ensino filosófico diante das atuais mudanças e exigências da educação brasileira, as quais, por sua vez, projetam papéis que nem sempre levam em conta a natureza da filosofia e, não raramente, a tornam apenas mais um saber a ser decorado e memorizado pelos alunos.

A LDB 9394/96 estabelece a ideia de formar cidadãos autônomos e críticos com a participação de todas as disciplinas escolares. Nela, a filosofia é redescoberta como disciplina fundamental para atingir tais objetivos. Por isso, chamamos atenção para a importância de refletirmos a respeito do papel designado ao professor de filosofia (e à própria filosofia) diante dessas novas direções da lei. Também devemos nos questionar o que se entende por autonomia e por cidadão autônomo.

Sabendo-se que a formação do professor de filosofia até então tem sido, na maior parte das vezes, realizada de forma tradicional, na grande maioria das universidades, podemos deduzir que as práticas pedagógicas, de um modo geral, no ensino médio, não poderão ser muito diferentes das que foram ensinadas pela academia. Salvo em algumas exceções que, felizmente, existem e contribuem para a inserção de novos olhares e práticas. A legislação propõe inovações, mas elas só poderão ser realizadas de forma mais abrangente, se houver uma boa formação ou reciclagem para tal.

Pelos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos a que está submetido o fazer filosófico, podemos constatar que somos condicionados e condicionadores da realidade social. Sofremos a influência dessa realidade na constituição de nossa própria formação e identidade enquanto professores de filosofia. Contudo, como isso se reflete nas práticas pedagógicas?

Se partirmos de uma reflexão sobre a constituição da sociedade contemporânea e seus mecanismos de controle de mentes e corpos, constataremos que a educação é o lugar privilegiado para construção de saberes que moldam subjetividades. Portanto, podemos concluir que tanto o conceito de cidadania como de autonomia refletem a condição da modernidade, não obstante estejam sujeitos a uma racionalidade que estabelece as verdades como normas do certo e errado, em que os seres humanos são considerados cidadãos autônomos, à medida que cumprem seus deveres e direitos perante o que foi estipulado pela

sociedade. Assim, a cidadania se restringe a uma legalidade jurídica que a define como pertencimento a uma nação ou localidade que atribui aos cidadãos as normas sobre o que é certo ou errado em sua ação.

É necessário repensarmos a nossa prática pedagógica não só como professores de filosofia, mas também como filósofos que criam conceitos e se questionam acerca das verdades estabelecidas pelas leis educacionais e pela sociedade. Ser professor de filosofia e ser filósofo, ações que não devem ser separadas, caso contrário, corremos o risco de perdermos a natureza do filosofar na sua prática pedagógica e nos tornarmos apenas ‘mestres explicadores’, como bem nos mostra Rancière (2005) em *O Mestre Ignorante*.

A filósofa e professora Renata Aspís nos afirma que

[...] o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia (ASPÍS, 2004, p. 310).

Ensinar filosofia não é apenas transmissão de um corpo de conhecimentos, mas o ato de fruição de filosofar. Exige postura, e fazer de sua prática um desabrochar da filosofia, da pulsão da vida a que nos referimos no item anterior. Devemos ensinar, filosofando e filosofar, ensinando. Ou seja, fazemos do espaço da aula um lugar para o acontecimento da filosofia. Quando pensamos a aula de filosofia como espaço de experiência e produção filosófica, referimo-nos também a esse espaço como um lugar de estudo e aprendizado, que nos conduz à pesquisa e à busca do saber constantemente, enquanto prazer de descoberta de novos mundos e possibilidades. O professor de filosofia, para chegar ao ato de produção e criação filosófica em sua prática pedagógica, não pode abster-se de ser um pesquisador. Deve ser um eterno aprendiz que busca o conhecimento e aperfeiçoamento. Também não pode ser omissos e assumir a neutralidade em seu fazer pedagógico, o que descaracterizaria o caráter *problematizador* e de criação do filosofar.

A importância de nos indagarmos sobre o lugar que a filosofia ocupa na formação conceitual do aluno, bem como sobre o espaço cultural e de atuação política que podemos ocupar na escola, enquanto professores filósofos, é fundamental para nosso agir e ser pedagógico. Não podemos fazer filosofia sem perguntarmos o que ela é e qual o papel que ocupa na produção dos saberes, como lembra Gallo (2007). Por isso, saber a dimensão da realidade humana a que a filosofia corresponde, torna-se um dos primeiros passos a empreender no ensino da filosofia e no fazer filosófico. A didática do ensino da filosofia tem

de ser pensada como um modo específico do filosofar, que está em constante movimento e revisão. Não existem fórmulas, nem verdades prontas e acabadas. Existem mundos a serem descobertos e sensibilidades a serem despertadas do seu sono dogmático. A construção didática acontece no próprio ato de filosofar e a atividade filosófica é o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento, que tem a intenção de trazer à tona o ato criativo que nasce da própria sensibilidade de cada indivíduo. Como diz Deleuze (2007), é através da não filosofia que temos de fazer filosofia, ou seja, precisamos estar fora para podermos adentrar esse espaço com o aluno, e aquele que ensina deve ser ao mesmo tempo quem aprende. O fato é que nunca saberemos o exato o momento em que se dá a fruição entre ensinar e aprender.

Essa incerteza, no ato de filosofar, nos foi bem colocada por Deleuze:

Nunca se sabe de antemão com alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionário se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns aos outros sobre a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fase na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento do aprender, a aventura do involuntário, encadeado em uma sensibilidade, uma memória depois de um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito” (DELEUZE, 2006 p. 236).

Pelo exposto, não existem fórmulas prontas para ensinar filosofia e nem para aprender. Podem até existir manuais que ofereçam métodos, mas isso não diz respeito à natureza do filosofar como ato de criação. O ensino de filosofia não pode ficar restrito aos limites de um método que já prevê o resultado, que fixa fronteiras e limita possibilidades que poderão se apresentar no ato criativo do fazer filosófico. O professor de filosofia é sempre um aprendiz e por sê-lo não pode prever os rumos de seu fazer. Deleuze, em seu *Abecedário* (1997, no verbete “Professor”, diz que a aula deve ser um momento de inspiração, caso contrário, ela não dirá nada. Ela deve partir de um ensaio, que nada mais é do que considerar fascinante e interessante o que se faz e se diz. Nossa pulsão de vida tem de estar presente e atuante nesse momento, que é único, e só terá força, sentido na busca de novas formas e sentidos que não estejam engessados em verdades dadas. Precisamos nos afastar das universalidades pedagógicas de primeiros princípios, representações eternas e regras normativas, para

buscarmos o momento de originalidade de cada pensar como fonte de inspiração às práticas educativas.

Enfim, ensinar filosofia é um acontecimento diário que nos remete, constantemente, a questionamentos e indagações a respeito da nossa própria possibilidade de ser professor e fazer filosofia (BENINCÁ, 2002). É um processo que nunca termina e nem se esgota. É um constante fazer, desfazendo-se, que precisa do próprio ato para realizar-se. Não podemos prevê-lo e nem antecipá-lo, somente interagir no seu próprio acontecimento. Com isso, não queremos dizer que o professor de filosofia não precisa de um sólido conhecimento da história da filosofia e dos temas fundamentais do filosofar. Pelo contrário, para tal tarefa em que o imprevisto se faz presente, é necessário muito conhecimento e domínio das questões fundamentais da filosofia e de outros saberes. Todavia, não podemos ficar presos a conceitos e a verdades estabelecidas e, assim, abrimos mão da possibilidade da criação de novas formas de ser. Também é necessário o uso do espírito crítico, da reflexão e da autoavaliação constante em nosso agir pedagógico.

Como afirma Cerletti (2002), o ensino da filosofia não é algo que se possa *formatizar e metodologizar* através de manuais didáticos que dão fórmulas de como realizá-lo. O que podemos fazer é apontar caminhos para a realização de tal tarefa. Mas, justamente por serem caminhos, precisam ser percorridos, testados, analisados, problematizados em relação à realidade em que estão inseridos. A contextualização não só dos saberes, mas também da realidade em que agimos, é fundamental para obtermos êxito em nossa tarefa. Não podemos ignorar o contexto social, político, econômico e cultural em que vivemos e, no qual trabalhamos, porque somos parte dele e sofremos suas influências, direta ou indiretamente, no nosso fazer pedagógico. É necessário ter consciência das implicações do meio em que estamos inseridos para que possamos detectar as raízes dos problemas que enfrentamos no ensino da filosofia.

3.4 Orientações curriculares para o ensino de filosofia

Em 2006, foram lançadas pelo Ministério da Educação *As Orientações Curriculares para o Ensino da Filosofia no Ensino Médio* (OCNs). Essas diretrizes oficiais nos mostram o que se pretende para o ensino da filosofia em solo brasileiro. Tendo como finalidade contribuir para o diálogo entre professores e escolas sobre a prática docente, elaboraram

um material específico para cada disciplina que deve compor o currículo de ensino médio, levando em conta a articulação entre as áreas de conhecimento. Segundo os organizadores, o documento não tem a pretensão de ser um manual de prescrições, mas de orientações que visam ao êxito do processo de ensino-aprendizagem. Caberá aos docentes de todo o país analisarem e selecionarem os pontos que merecem ser aprofundados.

O referido documento, em relação à disciplina de filosofia, começa reconhecendo a necessidade dessa como disciplina obrigatória no ensino médio e como importante colaboradora para o pleno desenvolvimento do educando. Reconhece também a procura pela reflexão filosófica por parte da sociedade atual. Constata a utilização da filosofia em diversos debates travados no mundo atual como instrumento de reflexão, capaz de pensar os problemas da atualidade, mesmo que, muitas vezes, de forma superficial e unilateral. Chama atenção à necessidade de uma discussão sobre os ensinamentos de graduação em filosofia, uma vez que são esses que preparam o futuro professor de filosofia. Dá ênfase à formação profissional específica na área como condição para atuação na disciplina de filosofia. Consideramos que o documento reconhece a necessidade da filosofia na sociedade contemporânea e reverencia sua obrigatoriedade como disciplina por ser elemento fundamental à formação dos nossos adolescentes, com o que estamos de acordo.

Na página 17 do documento, é destacada a centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas, o que exige profissionais familiarizados com os textos filosóficos, capazes de oferecer tratamento elevado às questões que são relevantes à formação plena do aluno. Consideramos esse aspecto correto e fundamental para o bom exercício das práticas pedagógicas e para a formação do aluno enquanto ser multidimensional.

Em relação à didática do professor de filosofia, no texto afirma-se ser essa uma didática filosófica, o que implica em uma forte e sólida formação teórica do profissional da filosofia. Para a realização de uma didática que esteja conforme a natureza do próprio filosofar, no documento destaca-se que é necessária a utilização de variados e valorosos materiais didáticos para ligar um conhecimento filosófico abstrato à realidade, sobretudo do cotidiano do aluno, sem, porém, abandonar a dimensão filosófica e a relação com a tradição filosófica. Mais uma vez é salientada a necessidade de uma boa formação filosófica do professor de filosofia, para que ele consiga estabelecer esses vínculos com o cotidiano, relacionar os conhecimentos entre si e exercer seu papel de formação. Para que a filosofia possa exercer suas funções no ensino médio, o documento reivindica uma carga horária de no

mínimo duas horas semanais, em mais de uma série do ensino médio, o que nos parece sensato e viável para um bom começo.

Enfatiza-se também o caráter ou vocação transdisciplinar do conhecimento filosófico. Em crítica aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) anteriores, o documento afirma que a filosofia não pode ser doutrinária, mas deve abrir espaço à multiplicidade de perspectivas. O professor pode assumir suas posições, mas não deve deixar de se referir às diferentes posições filosóficas existentes e dar espaço para que diferentes visões sejam discutidas e analisadas. Essa idéia nos parece coerente.

Segundo ainda o documento, a noção de competência não pode ser apresentada como solução mágica para os problemas do ensino e nem se constituir em obstáculo intransponível. Ela não pode ser exterior à própria disciplina e pode se realizar no interesse do contato com nossa tradição e especificidade filosófica.

Em relação à identidade da filosofia, o documento refere-se aos vários sentidos que o termo filosofia encobre. Ressalta que, ao nos perguntarmos “o que é filosofia?” já estamos diante de um problema filosófico. Não haverá apenas uma resposta a essa questão, mas múltiplas, pois a de cada filósofo e professor de filosofia será baseada nos conceitos pelos quais elaborou seu pensamento e que deverão estar comprometidos com pontos de vista filosóficos. A necessidade de rigor e coerência nas escolhas com as quais vão operar o ensino de filosofia é necessária e fundamental para evitar a doutrinação.

A filosofia, por mais que possa ser considerada na sua multiplicidade de ideias, conceitos e sistemas, tem uma universalidade que a diferencia dos outros saberes e da ciência. É uma prática que precisa ser justificada, racional e coerentemente, para ser considerada filosófica. Diante disso, o documento define a atividade filosófica como reflexão, a qual comporta dois momentos: a reconstrução racional e a crítica.

Sobre cidadania, as OCNs enfatizam a contribuição da filosofia como um dos instrumentos mais eficazes à concretização e exercício daquela. Para explicar melhor a correlação entre conhecimentos da filosofia e uma concepção de cidadania, o documento recorre às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no qual os valores da cidadania são:

I - os fundamentos ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - aqueles que fortalecem os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

A partir da observância desses valores, a lei traça a coerência entre a prática escolar e os princípios estéticos, éticos e políticos.

Logo, a cidadania deve ser considerada a partir da própria filosofia e não como um conjunto de informações doutrinárias. Considera a lei que é importante ressaltar não caber apenas à filosofia o monopólio da cidadania, pois essa é finalidade de toda a educação básica e deve ser construída por todas as disciplinas. Também considera não ser papel da filosofia suprir as carências do lado humanístico na formação dos estudantes, pois isso seria reduzir seu amplo papel.

O documento coloca uma pergunta relevante:

“Qual a contribuição específica da filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?”

Segundo o próprio documento, seria o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, próprios à natureza argumentativa da filosofia e a sua tradição histórica. Além disso, o desenvolvimento da capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir do contato e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos, emitindo opiniões e posições justificadas racionalmente, o que é indispensável para o exercício da cidadania. Sendo assim, é recomendado que a história da filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da disciplina, mesmo que o professor adote a perspectiva temática.

Considero, a partir da minha experiência, que o documento se reporta bem em relação à importância da história da filosofia como tema central no seu ensino. Conhecer e entender a história da filosofia, em minha opinião, é conhecer a história do pensamento e das ideias. Portanto, compreender o mundo em que vivemos e como ele se constituiu passa, necessariamente, pelo estudo da formação das ideias. Não esqueçamos que os grandes acontecimentos históricos, que mudaram significativamente os rumos da humanidade, tiveram como seus precursores, muitas vezes, as teorias filosóficas como pano de fundo.

Os objetivos propostos pelas orientações para filosofia no ensino médio, expressos nas OCNs, retomam o texto da LDB 9394/96, destacando um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas o aprendizado de uma relação com o conhecimento que permita aperfeiçoamentos posteriores, além do acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. Os conhecimentos filosóficos devem ser vistos pelos alunos de forma viva e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário, dificilmente, fariam sentido a um jovem nessa fase de formação, destaca o documento. O objetivo da disciplina filosofia não se restringe apenas a propiciar ao aluno um mero

enriquecimento intelectual, mas em contribuir para o aprimoramento do educando como pessoa humana, através da formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual.

Em relação ao ensino por competências, no documento, visa-se superar uma concepção de ensino enciclopédico e dar uma educação geral ao aluno, a qual lhe possibilite a apropriação de conhecimentos, não através da memorização, mas da compreensão, análise e problematização dos conteúdos estudados. A noção de competência, a qual o documento afirma e referenda, não está atrelada ao sentido de competência enquanto somente apropriação de conhecimentos. Por isso, essa noção parece, em um primeiro momento, condizer mais com que se entende por exercício filosófico. Ela precisa ser revista e repensada na perspectiva do capital cultural, social e econômico que cada aluno traz em sua bagagem histórica, pois a noção de competência, na maior parte da vezes, está atrelada a uma cultura dominante e ignora as relações sociais que nela estão inseridas.

O documento pergunta: de que capacidade se está falando quando se trata de ensinar filosofia no ensino médio?

E responde:

trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto competências, digamos cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos (OCNs, 2006 p. 30).

A competência para uma leitura especificamente filosófica implica a interiorização por parte do aluno de um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, bem como a capacitação de se apropriar deles de uma forma filosófica; de formular e propor soluções aos diversos campos do conhecimento. A tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas levar os jovens ao gosto pelo pensamento inovador, questionador, crítico e independente, despertando assim o interesse do aluno à reflexão filosófica.

No documento, apresentam-se também sugestões de conteúdos para aqueles que venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina de filosofia no ensino médio. É salientado que são apenas referências e não uma proposta curricular propriamente dita. Para isso, foi baseado nos temas trabalhados pelo currículo mínimo dos cursos de graduação em filosofia, de onde são egressos os professores de filosofia do ensino médio. Todos eles perpassam a história da filosofia e procuram propiciar uma unidade entre o quadro de formação e o quadro do ensino. Entre esses, temos: filosofia e conhecimento, filosofia e

ciência, história da filosofia, fenomenologia, existencialismo, filosofia analítica, teoria do conhecimento, epistemologias contemporâneas e outros.

Segundo as Orientações Curriculares:

Para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação (OCNs, 2006 p. 36)

No documento foi constatado que a metodologia mais utilizada nas aulas de filosofia ainda é a aula expositiva, com debates ou trabalhos em grupo, tendo como suporte teórico o uso de livro didático ou apostilas, o que destoa da concepção de ensino de filosofia que o documento defende. As deficiências na criação de outra metodologia são atribuídas, em parte, à falta de formação específica de muitos professores que ministram a disciplina de filosofia e à falta de uma formação continuada aos que são da área. Inclua-se nisso o uso inadequado de material didático, mesmo quando esse é de qualidade, pois leva à descaracterização tanto da filosofia como da educação. No documento, novamente enfatiza-se a centralidade do texto filosófico, mas se reconhece o trabalho filosófico em textos de outra natureza como, por exemplo, os literários e jornalísticos, desde que não percam o primado do primeiro. Enfatiza-se também a necessidade de nunca aderir a uma opinião sem submetê-la à crítica. Além disso, aborda-se que a centralidade na história da filosofia é benéfica por exigir uma competência profissional específica que solicita do profissional já formado a continuidade da pesquisa e aperfeiçoamento, bem como possibilita maior riqueza de recursos didáticos e torna mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Depois de garantidas essas condições teóricas, a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc. devem ser consideradas à concretização de novas metodologias que contemplem a própria essência do filosofar.

Por fim, chama-se atenção à necessidade de amadurecimento em relação às questões metodológicas do ensino de filosofia; que se deve buscar equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de filosofia e as condições de ensino encontradas. Também é destacado que sejam evitadas posições extremadas, as quais, por exemplo, nos fariam transpor para o ensino médio uma versão reduzida do currículo da graduação ou, ao contrário, procurando torná-la acessível aos alunos de modo que não levasse à banalização do pensamento filosófico. O documento recomenda a importância da formação contínua dos docentes de filosofia do ensino médio a fim de que estejam à altura da elevada qualidade que deve caracterizar o trabalho dos profissionais de filosofia.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia, de certa forma, podem auxiliar-nos a refletir sobre a situação real do ensino da filosofia no Brasil, uma vez que foram elaboradas depois de pesquisas sobre essa realidade. Contribuem também para pensarmos o que ficou impensado no documento. Contudo, é preciso avançar mais, com reflexões que sejam de cunho filosófico e que primem por uma apresentação das diversidades e múltiplas formas com as quais se pode ensinar filosofia na escola. Poderiam ser contempladas as diferentes linhas do pensamento filosófico e suas repercussões para a utilização de algumas delas como pano de fundo para ação pedagógica. Sabemos que não há neutralidade na educação, portanto é óbvio que cada professor fará a escolha metodológica com a qual mais se identifica, mesmo não deixando de refletir e pensar as outras que existem. É preciso que diante da atual situação do ensino de filosofia na educação brasileira, detectada pelo documento, tenhamos apoio governamental mais eficaz que se preocupe com a formação desse professor e estude novas formas de educar e formar esses professores para que realmente se possam sanear as deficiências da educação atual. Não esqueçamos que todos professores passaram pela academia e que suas subjetividades foram condicionadas pelos saberes lá preparados. Portanto, sua forma de ser e agir na educação começou a ser construída nos bancos das universidades através de discursos e práticas que a eles foram ensinados. É imprescindível por parte do ensino superior uma revisão nos cursos de formação dos professores e dos conteúdos ministrados nessa formação, como também das metodologias utilizadas por parte dos professores, para que tenhamos realmente uma mudança mais eficaz na forma de educar. Não queremos dizer com isso que a academia é responsável por todas as “mazelas” do sistema educacional e que tudo nela está mal, mas que é necessário buscar outros olhares para trabalhar a educação na contemporaneidade.

Da mesma forma que entendemos que uma nação deve ter uma educação nacional, isto é, um conjunto de disciplinas, as quais devem fazer parte do mínimo que nossa juventude necessita saber, sem prejuízo de outras, adotadas em cada escola, sugerimos que exista um conteúdo curricular mínimo em plano nacional, que seja realizado não somente por especialistas, mas também pelos professores que estão nas salas de aula do ensino médio e que conhecem bem a realidade das escolas. Acredito que a contribuição de especialistas e pesquisadores seja bem-vinda, mas não de forma isolada e sem a maciça participação dos professores do ensino médio, envolvidos diretamente nesse processo.

As OCNs estão muito distanciadas da realidade das escolas e, mesmo não pretendendo serem prescritivas, retratam uma realidade ideal bem distante daquela que acontece dentro das

instituições escolares, talvez, por ignorarem e não se referirem às origens sociais, econômicas e culturais que perpassam todo ato educativo.

São priorizadas, no documento, mudanças significativas na forma de ensinar filosofia, que é incluída em um nível elevado, ao qual temos de responder através do nosso profissionalismo. Cabe perguntar: qual é a formação do professor de filosofia que está atuando no ensino médio? Ele está capacitado para trabalhar com a filosofia e todas as adversidades e contradições da educação?

Mesmo com a obrigatoriedade decretada por lei (2007) e as próprias orientações curriculares deixarem claro que a filosofia deve ser ministrada por professores de filosofia, ainda não está garantido o exercício efetivo da docência em filosofia por filósofos. Até o ano de 2012, foi permitido a professores de outras áreas ministrarem aulas de filosofia. Alega-se que não há professores suficientes para tal empreendimento. Será? O último concurso do Estado do RS (2005) não foi prorrogado, no entanto nenhum professor de filosofia nele classificado foi nomeado. O Estado prefere colocar professores das mais diferentes áreas para atender à demanda do ensino de filosofia do que nomear os professores classificados. Como pode então ser preconizado nas Orientações Curriculares que cabe ao professor de filosofia desenvolver o ensino de filosofia, se o Estado não cria as próprias condições para a efetivação das próprias orientações nacionais?

Sem dúvida, a filosofia deve desenvolver a sua própria natureza reflexiva e crítica. Colaborar com as outras disciplinas para uma formação do aluno que não prime por memorização de conteúdos ou simplesmente pela aquisição de conhecimentos sem uma análise, reflexão e contextualização que possam servir para uma formação integral à vida, não se privilegiando, dessa maneira, apenas alguns aspectos da formação do aluno, mas o todo. Para isso, é necessário pensar a educação através de outros olhares, que não o tradicional.

Insisto na necessidade de mudanças na educação, não só no ensino médio, mas também nos cursos de graduação que formam os professores; e na forma como o governo tem gerenciado suas políticas públicas para a educação. Precisamos de políticas públicas e práticas pedagógicas que contemplem outras formas de ser na educação e que levem em conta o contexto social, econômico e político em que estão inseridas, possibilitando assim o espaço para o acontecimento de rupturas com verdades estabelecidas.

Não podemos esquecer que somos condicionados pela estrutura social e que formar alunos, como seres sociais, críticos e com humanidade, passa pela percepção dos capitais culturais, sociais e econômicos que nos envolvem e se manifestam no nosso discurso e nas

ações que empreendemos nas nossas práticas pedagógicas, como bem coloca Bourdieu (2006).

Saber como nos inserimos no mundo e que consciência temos do processo histórico que condiciona as nossas ações, mas que não as determina, conforme nos diz Paulo Freire (1996), é fundamental para empreendermos mudanças significativas e criarem alternativas que possam dar novos sentidos e trazerem equilíbrio entre os princípios individuais e os sociais.

Aqui podemos recorrer a Nietzsche e nos perguntarmos pelos valores dos valores que nos são colocados e a que correspondem. Com Foucault, podemos questionar que subjetividade nós queremos construir através dos saberes e dos discursos que foram priorizados pelas orientações e que exercerão poderes sobre as nossas práticas. E, através de Bourdieu, podemos nos questionar a respeito do capital cultural que norteia e domina o discurso proferido pelo documento.

Entendemos que a questão da cidadania fica mais uma vez restrita no que tange às nossas leis e orientações educacionais, ao conceito de Estado que concede ao indivíduo direitos e deveres particulares - o que indica apenas um comprometimento com as bases legais da organização da sociedade. Entretanto, a cidadania não é só um problema jurídico ou constitucional, é também o modo de inserção do indivíduo na comunidade e sua relação com o poder político. É uma adesão a uma maneira de viver, pensar e crer.

Pensamos também que o exercício da cidadania tem como pressuposto o reconhecimento de uma vida digna e não a garantia apenas da preservação de liberdades individuais diante da insegurança de um tempo marcado pela expansão da criminalidade, deterioração do meio ambiente, exclusão social e empobrecimento generalizado.

Não há possibilidade de falar em cidadania, sem afirmar o valor do ser humano e de seus direitos e deveres essenciais para o bem viver. Sabemos que as relações que existem na sociedade são reproduzidas por suas instituições e não são conseqüências de atos isolados.

Para Solis, a cidadania pode ser entendida da seguinte maneira:

Porém, a questão da vida digna, como condição de possibilidade do exercício da cidadania, ainda é um problema que o capitalismo vigente em nosso país não é capaz de resolver. Pensamos que problema está nas condições reais de vida que se tem em nosso país. Se houvessem as condições básicas necessárias para que o povo vivesse condignamente, não teríamos grande parte dos problemas educacionais. Enquanto uma grande maioria estiver desprovida dos bens materiais, culturais, simbólicos e sociais não se fazem plenamente humanos e, portanto, estão numa situação de não-cidadania. A filosofia como educação que humaniza o homem nunca deveria ter sido excluída da educação nacional por ser justamente um conhecimento que deve estar ao alcance de todo cidadão. Desta maneira, a

apropriação da Filosofia é um direito inalienável de todo indivíduo, muito mais o será dos estudantes da educação básica de nosso país. (SOLIS, 1994 p.172)

Quando tratamos de objetivos para o filosofar, devemos deixar claro o que pretendemos, o que queremos alcançar e como vamos proceder para alcançar os objetivos que almejamos nas atitudes pedagógicas docentes. Não basta preconizar, teoricamente, mudanças através de leis que não se efetivam na prática. São necessárias ações concretas que possibilitem uma melhor formação acadêmica aos professores, como também melhores condições de trabalho e possibilidades de aperfeiçoamento constante.

Segundo Marilena Chauí:

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leva a compreender a origem de idéias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las, enfim que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, porque, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles (CHAUÍ, 1978, p.159).

Sendo assim, podemos dizer que o objetivo, a partir dos documentos oficiais e de nossos estudos, não se deve consistir em trazer soluções e respostas prontas, mas em pensar as ideias, o existente, a experiência individual e coletiva com a finalidade de colocar em prática ações efetivas, que possam realmente produzir mudanças significativas na forma de conceber a educação. Concordamos que o retorno das disciplinas de filosofia e sociologia aos currículos escolares foi um avanço, mas precisamos agora garantir as condições necessárias para sua efetivação ocorrer dentro de objetivos que não as engessem dentro de um sistema que fabrica verdades e subjetividades através de discursos e práticas que acabam por cooptar as próprias práticas.

Mesmo constatando as adversidades e contradições da educação brasileira e de suas leis educacionais, salientamos que, apesar disso, temos por parte de grandes educadores como Paulo Freire, dentre outros mais, assim como também de professores anônimos na escola brasileira, grandes trabalhos e projetos que já visam a uma educação diferenciada, voltada para o ato criativo do pensar, ser e agir. Apesar de serem exceções, são sementes que podem germinar e dar lindos frutos que poderão servir de exemplos às novas criações.

CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE

4.1 Filosofia: uma escola para liberdade

Filosofia: uma escola da liberdade é o título de um documento produzido por uma rede de pesquisadores convocados pela UNESCO, distribuídos em delegações nacionais e internacionais permanentes e incumbidas de investigarem a situação do ensino de filosofia no mundo. A data de sua publicação é 2007, Paris (edição bilíngue: francês e inglês). O subcapítulo que comentarei tem o título de, *O Ensino de filosofia e a Aprendizagem do Filósofo : estado de lugares e olhares para o futuro* e foi traduzido por mim diretamente do francês.

O documento trata do ensino da filosofia no mundo, desde o nível pré-escolar até o ensino universitário, perpassando por todos os níveis, inspecionando o que aparece como ensino de filosofia nesses diferentes níveis, nos países que adotaram a filosofia no seu sistema de ensino.

Por ser o foco deste trabalho o ensino de filosofia no ensino médio, irei me ater a algumas partes do documento que tratam especificamente desse ensino, bem como a questões mais gerais a respeito da filosofia. Devido à amplitude do documento não nos é viável, nesta pesquisa, abordá-lo em toda sua extensão.

É importante, porém, estarmos ciente da existência de um documento de tal envergadura, para entendermos o ensino da filosofia não apenas como algo local, mas universal e pensado por todos os povos, com as peculiaridades que são próprias a cada cultura e nação. O que nos interessa é constatar algumas visões e discussões que são realizadas em nível internacional e compará-las com as nossas.

O documento deixa claro a importância da filosofia para todos os diferentes níveis da educação. Sua intenção é colocá-la como um conhecimento que não deve ser relegado para formação de nossas crianças, adolescentes e, até mesmo, adultos. Sua participação na formação de nossos alunos, com os outros conhecimentos, é fundamental à educação para a liberdade. Educação essa que contemple o ser humano em sua multidimensionalidade,

diferenças e contribua para a formação de um espírito investigador, crítico e reflexivo da sua realidade.

Segundo o diretor-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura (2007), esse estudo não se restringe apenas a mostrar o que se faz ou o que não se faz em matéria de ensino de filosofia nos dias de hoje. Sua intenção é de, através da apropriação de seus resultados, encontrarmos orientações construtivas e úteis que possam servir de fonte às nossas pesquisas. O fato de ele estar inscrito dentro do quadro da promoção dos valores universais e imprescindíveis que são: os direitos do homem, da criança e, em particular, o direito à educação ; os organizadores tentam superar as questões e os problemas mais complexos de articulação desses mesmos valores com os de culturas diferentes, para conseguir a construção de uma ação conjunta que possa contemplar e servir a todos.

Pierre Sané(2007), subdiretor geral para as ciências sociais e humanas da UNESCO, coloca que não há pretensão nenhuma de anunciar um método ou orientação filosófica de como agir. O que é pretendido é a promoção da filosofia e o encorajamento de seu ensino como testemunha de uma estratégia intersetorial , construída em torno de três eixos : 1) tomar conhecimento das contribuições que foram trazidas pelos estudos anteriores ; 2) fazer um esboço do ensino tal qual ele se apresenta hoje ; e 3) delinear perspectivas para o futuro. Para ele, uma das razões de ser desse estudo é o fato de que ele fornece algumas pistas de reflexão que podem ser de grande utilidade e se constituir em um referencial para as políticas de ensino da filosofia. Sua principal mensagem consiste em considerar o ensino da filosofia como uma necessidade incontornável.

No primeiro eixo, o documento apresenta a relação do ensino da filosofia como interesse constante da UNESCO, relatando experiências dos estudos e atividades desenvolvidas por esse órgão no passado. Salienta que a filosofia foi sempre substancial e que inspirou em grande parte seu ato de constituição em 1946 e que, desde lá, vem mantendo um programa em matéria de filosofia com vários estudos e ações referentes a esse conhecimento até os nossos dias.

Em relação a esse aspecto, daremos ênfase à jornada internacional de estudos em Paris, em 1995, que resultou na célebre Declaração de Paris à Filosofia, que reafirma:

a educação filosófica ao formar espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diferentes formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância, contribui para a paz e prepara cada um a ter responsabilidade face às grandes

interrogações contemporâneas, em particular no domínio da ética (In: La Philosophie: une école pour la liberté. Pág xiii)¹¹

Afirma-se também a necessidade de preservar a filosofia onde ela já está e implantá-la onde ela ainda não chegou, lembrando que o ensino da filosofia deve ser ministrado por professores formados para tal fim e não deve ser submetido a nenhum imperativo técnico, religioso, econômico, político ou ideológico. O ensino de filosofia deve ser autônomo e estar presente em todos lugares que seja possível implantá-lo.

Em relação ao segundo eixo que trata do ensino da filosofia atualmente, é colocado que devido às culturas, aos modos de trocas de saberes, aos questionamentos e, obviamente, ao ensino da filosofia, bem como de a própria filosofia estar em constante mudanças, são necessárias pesquisas atualizadas, diante dos desafios que são colocados. Portanto, esse estudo foi alimentado por um trabalho documental e bibliográfico muito rico, feito em vários países membros da UNESCO, sendo que muitos, dentre eles, contribuíram de forma decisiva com adesão eminentemente participativa.

Esse estudo, com a finalidade de abraçar todos os níveis da educação, tanto formais quanto não formais, se inclinou sobre quatro fases do ensino da filosofia, a saber:

- 1) a filosofia na idade da admiração - seu ensino no pré-escolar e primário ;
- 2) a filosofia na idade do questionamento- seu ensino secundário ;
- 3) a filosofia na universidade- seu ensino em nível superior;
- 4) descobrir a filosofia de outra forma - sua prática na cidade.

Baseado em questões como a necessidade do filosofar, o papel do professor, a importância das inovações na pedagogia, a questão da formação dos formadores, o *status* e a posição da filosofia, dentre outros aspectos analisados através de um novo olhar. Esses estudos foram realizados sobre as diferentes fases do ensino de filosofia.

No terceiro eixo, a referência é o ensino da filosofia ser um desafio para o futuro que é colocado como um trampolim às atividades que foram enunciadas pelos outros eixos, para ajuda à formulação de recomendações às políticas de ensino de filosofia em todas as fases citadas. Constitui-se em uma quantidade enorme de campos de ação para o futuro do ensino da filosofia no mundo: alusão, inclusive, ao filósofo Jacques Derrida, quando, em 1991, abordou o direito da filosofia sobre o ponto de vista cosmopolita, reafirmando, através dele, a importância da filosofia ser um direito para todos.

¹¹ Segue-se a transcrição na língua original: “[...] que l’éducation philosophique, em formant de esprits libres et réfléchis, capables de résister aux différents formes de propagande, de fanatisme, d’exclusion et d’intolérance, contribue à la paix e prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l’éthique” (Tradução livre da autora desta dissertação)

A filosofia é vista pelo documento como o conhecimento que nos leva ao exercício da liberdade por meio de uma reflexão, uma vez que julga através da razão e não por opiniões. Não se trata apenas de um saber, mas de compreender os princípios e sentidos desse saber com a finalidade de desenvolver o espírito crítico que é a proteção contra toda forma de doutrinação, o que se torna uma das causas pelas quais é vista a importância do desenvolvimento do ensino da filosofia onde existe e também onde ainda não existe. Por ser uma atitude, uma maneira de viver exigente e rigorosa, é o seu ensino o lugar essencial para a formação da faculdade de julgar, criticar, questionar e discernir.

No que tange às práticas, o documento constata que existe uma diversidade delas, e que isso pode ser considerado uma riqueza a ser preservada. Defende também a iniciativa e a liberdade dos professores nas escolhas pedagógicas e filosóficas de suas práticas, para que possa existir a liberdade de pensar, essencial à filosofia.

Em relação ao ensino de filosofia, no secundário, é colocado que não é pretensão do documento oferecer um repertório de currículos, nem de programas oficiais filosóficos através do mundo, mas que a referência são problemas que a investigação levanta: do ordenamento que gera e das soluções temporárias que recebe. Diz ainda que o ensino da filosofia com adolescentes reflete dificuldades e inquietudes tanto nos professores como nos alunos. Foi constatado que o lugar da filosofia parece ser tanto ir em direção ao ensino universitário quanto ganhar novos espaços dentro do sistema escolar. Talvez isso ocorra pelo fato de ela ser concebida, cada vez mais, como uma disciplina técnica, suscetível de ser ensinada nos níveis profissionais, mas subordinados a outras matérias como a educação para cidadania ou diferentes tipos de ensinos religiosos, em se tratando da educação dos jovens. No entanto, ao mesmo tempo, observa-se a atribuição de uma forte tendência prática ao ensino secundário. Isso não acontece somente com a proliferação de disciplinas técnicas nas escolas secundárias, mas também com as disciplinas humanas que se orientam por essa tendência da valorização das matérias pragmáticas. Segundo o documento, existe uma ilusão, tanto em nível secundário quanto universitário, que podemos obter uma melhor formação das consciências através dos conteúdos substanciais aplicáveis das disciplinas técnicas do que com o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Então se esquece que a capacidade de rebelião é um elemento essencial à formação intelectual dos jovens e que um cidadão obediente será certamente um bom cidadão, mas manipulável e suscetível de aderir também a outras causas que não aquela para qual foi formado. É sublinhado que a tendência da tecnização do ensino secundário se inscreve geralmente nas políticas de afirmação nacional e

na busca de crescimento econômico, acompanhado de uma reafirmação das identidades nacionais.

Foi chamada atenção, inclusive, para o problema da formação do professor que conduz relações cada vez mais fracas entre educação e nível secundário, pesquisa e universidade, embora esses três níveis devam se alimentar reciprocamente.

Existem também outros elementos que levam ao otimismo: comunidades de professores e de especialistas em educação, de vários países, favoráveis ao ensino da filosofia e à discussão de suas questões, além de práticas e métodos de ensino que surgem através do mundo. São igualmente invocadas, nas associações dos professores, o combate à supressão das horas da filosofia através de uma proposta de reforma curricular que tem obtido sucesso em muitos países.

Em relação às sugestões para um reforço do ensino de filosofia no secundário, é levada em conta a construção do espírito crítico, o sujeito cognitivo, afetivo e social.

Essa evolução-revolução do adolescente nessa fase de seu desenvolvimento tem consequência significativa em sua educação. Destacaremos a percepção do *eu*, que é colocado em crise no período da adolescência, que modifica a organização dessas instâncias psíquicas, em uma relação complexa entre uma história da primeira infância e as solicitações do ambiente atual. E a relação com o mundo, o outro e consigo mesmo que inicia então um processo de estruturação e de reestruturação problemática, acompanhada de admiração, medo, prazer e sofrimento. É nesse contexto humano que se dá a proposição educativa de aprendizagem do filosofar, o qual se confronta com questões implícitas ou explícitas de afetividade, do adolescente surpreso pelas transformações de seu corpo, de sua voz, da sua sexualidade. As questões provocadas no interior de seu corpo o fazem tremer de emoção como sujeito singular, experimentando a solidão a ser assumida: **isso o** desestabiliza e explica sua reação ao ambiente de agressividade ou recolhimento sobre si mesmo. A ligação com o saber põe então problemas, pois a perda de referências cognitivas seguras, os riscos das dificuldades de aprendizagem e o risco do fracasso fragilizam mais a autoestima já deficiente..

Após a explanação da situação do adolescente que, duvidando dele, procura desesperadamente certezas e as metaforiza na passagem no ato de uma oposição. Fica o questionamento a respeito de qual seria o caminho pedagógico e didático do professor de filosofia para acompanhar o adolescente nesse período de sua vida.

O documento tenta mostrar alternativas para esses questionamentos partindo do texto do professor Michel Tozzi (2007), incluso no documento, na pág. 68, que apresenta as relações do adolescente com a filosofia.

Em uma tradução livre, transcrevemos, a seguir, os pontos que consideramos mais relevantes.

No texto é colocado que; quando o psicólogo se posiciona clinicamente à escuta individual do vivido global de um adolescente em suas dimensões afetivas de sujeito singular e tenta colocar em palavras o seu sofrimento; o acompanhamento filosófico coloca em debate uma comunidade de pesquisa entre os sujeitos racionais e o evento existencial que advém do desenvolvimento de todo homem, tratando-o como um objeto de reflexão a discutir, como uma escuta cognitiva das ideias a confrontar. Assim, enquanto o psicólogo tem uma aproximação catártica da expressão verbal dos afetos, o filósofo encontra, na linguagem, o lugar de elaboração do pensamento conceitual.

Isso deve ser feito não em um jogo de forças, mas em uma relação de sentido e de reflexão de todos, porque a questão concerne a todos e é difícil e complexa. E todos sairão ganhando através da escuta das diferentes reflexões que os levarão a novos olhares sobre a questão e a irem mais longe para atender às exigências intelectuais que serão postas. Essa ação deve levar a um clima de confiança e respeito do professor sobre cada aluno e sobre o grupo, para atenuar o medo do julgamento pelo professor e seus pares. Tal atitude é particularmente importante com os alunos em fracasso escolar que atravessam os transtornos da adolescência e são seguidamente perturbados por problemas familiares ou escolares anteriores. Para eles, é a sua relação global com o mundo, com os outros e com eles mesmos que é problemática e a recusa em aprender traduz suas angústias fortes, diante da confrontação a um desconhecido que desestabiliza. É essa relação problemática com o mundo que será mediada pelo questionamento filosófico. A condição de bem escolher as temáticas existenciais que lhes chamem atenção, de lhes fazer refletir pela oralidade e pela discussão que não traga a marca de uma escola problemática por sua relação com a escrita, com a qual eles não têm a impressão de trabalhar. Contudo, isso é falso, pois trabalhamos de outra maneira. É importante colocar um dispositivo democrático de tomada de palavra com algumas regras simples de circulação, de não esperar nenhuma boa resposta, o que os levará a uma situação escolar de julgamento. O importante é trabalhar sobre as suas representações e trocar de argumentos para se enriquecerem, para restaurarem suas feridas narcisistas de viver como “nulos,” quando os resultados escolares são maus e então demonstrar confiança em suas potencialidades, fazendo-o senti-las.

O Documento conclui os estudos referentes ao ensino da filosofia no secundário, atribuindo à filosofia o papel de uma crítica dos saberes e dos sistemas de valores. Diz que a

força pedagógica da filosofia reside justamente na estrutura crítica que ela ensina a utilizar e no corpo de conhecimento que traz.

Não relatamos aqui os diferentes casos particulares, nem todas as experiências realizadas nos diferentes países que participaram da pesquisa, nem mesmo o documento, em toda sua integralidade, a respeito do ensino secundário, por não ser a finalidade primordial de nosso trabalho. Nossa intenção, ao trazer algumas discussões desse documento para dentro do nosso trabalho, foi fazer uma pequena reflexão do que tem sido realizado internacionalmente, em prol do ensino de filosofia e chamar atenção para a importância de nos interarmos do que é feito em termos de ensino de filosofia pelo mundo.

Esse documento nos auxilia em nossa pesquisa, à medida que traz novos elementos sobre o ensino da filosofia e mostra a importância do filosofar, em âmbito mundial, para a educação de todos os povos. Pensar a filosofia como elemento imprescindível para a educação de todo ser humano e buscar ampliar seu ensino para todos os níveis da educação, formal e não formal, onde já existe e levá-la para onde ainda não existe, é uma luta da qual, nós, professores de filosofia, não podemos nos furtar em fazer parte.

4.2 Ensinar filosofia no ensino médio: um desafio

A Educação, sem dúvida, é uma tarefa inseparável de contradições que não podemos ignorar e nem evitar, porque elas fazem parte do próprio processo educativo. Educamos para emancipar, para conduzir o aluno a viver e pensar por ele mesmo. O que se supõe é que, de antemão, eles não são livres e é preciso exercer um trabalho para que o possam ser. Temos assim que garantir uma formação que lhes possibilite protegerem-se e defenderem-se contra o que cria necessidades e valores em suas vidas, os quais os impossibilitam de exercer o pensamento livre para aderirem a uma subjetividade produzida pela sociedade de controle. Só desconstruindo as estruturas de poder que os dominam e controlam é que poderão descobrir a existência através de um outro olhar, que os capacite a entender o mundo em que vivem e agirem sobre ele de forma reflexiva e criativa.

Cabe à escola propiciar ao aluno o contato com os saberes que o ajudarão na sua construção de sujeito livre e capaz de criar seus próprios conceitos pela apropriação dos conhecimentos como fonte de descoberta e construção humana.

Aos professores não cabe simplesmente se contentarem em adaptarem seus alunos à sociedade, porém desenvolver neles a capacidade de pensar, agir, sentir-se parte da humanidade e fruto dela. Portanto, cabe ao professor de filosofia, por sua vez, criar as condições de ensino e se questionar sobre o que deve ser ensinado, onde e por que deve ser ensinado.

Como o aluno não sabe e não conhece o objeto do saber a ser aprendido, ele não pode ainda amá-lo através do adulto ou professor e das relações dialógicas de conhecimento e aprendizagem que são estabelecidos no próprio processo educativo. É aí que se estabelece a relação entre o mestre e o discípulo, que comporta a ética de responsabilidade, pois o aluno precisa do professor para adentrar no universo filosófico, conquistar a sua liberdade intelectual e assumir suas futuras responsabilidades.

Essa responsabilidade do professor pelo aluno é também uma responsabilidade pela cultura e pelos valores que construímos em nossas práticas. Na verdade, não existe definição do que seja a humanidade fora da cultura, ou seja, sem passagem pelas concepções de uma sociedade ou de uma época dada. Portanto, cada educador é chamado a se pronunciar e a defender suas posições e escolhas didáticas para a construção de um espírito criativo e capaz de interagir com os saberes de forma interativa. Caso contrário, adere-se ao já constituído e à neutralidade, uma forma de domesticação e doutrinação da vida como única verdade.

A responsabilidade que o educador assume em relação à educação, com certeza, coloca-se de forma decisiva para o futuro do ato educativo que será colocado em prática como perpetuação do *statu quo* ou busca de novas soluções e alternativas para o que está instituído.

É necessário que os filósofos se interessem pela história da educação e que desenvolvam uma teoria do conhecimento, de modo que a filosofia contemporânea não seja reduzida a uma questão de transmissão e informação de valores e conhecimentos. Por ser crítica, a filosofia deve proceder uma análise em relação às formas pedagógicas da educação tradicional e das novas pedagogias contemporâneas. Tanto a pedagogia tradicional como as novas pedagogias merecem ser estudadas pelos filósofos e serem desconstruídas por eles, no sentido de que é necessário mostrar sobre quais oposições se guiam e sobre quais evidências repousam suas teorias.

Toda reflexão crítica supõe valores. Quando recusamos a ignorância, estamos já fazendo do saber um valor. Portanto, educar é um projeto que está atrelado a uma certa axiologia que se utiliza dos conceitos de certo ou errado para definir o que considera melhor. No entanto, os educadores, geralmente, não gostam de cobranças em relação as suas

responsabilidades e ao seu poder de escolha axiológica, as quais fazem de suas práticas pedagógicas.

Sempre é recomendado perguntarmos se a corrente filosófica escolhida pelo professor como base em suas pesquisas não esquece ou não subestima apenas uma dimensão da educação e da condição humana. É certo que entendemos que o educador deve ter suas preferências e pode abrir ao estudante a dimensão que ele considera fundamental, mas deve sempre ter em conta as outras dimensões que foram relegadas, o que às vezes, é difícil devido à falta de distinção entre o que é privado, opiniões pessoais e o compromisso ético com o coletivo.

A Educação se define menos por um sistema coerente de valores do que pelas apostas mais ou menos contraditórias que subsistem em tensão umas com as outras. O que podemos chamar de antinomias, de oposições, de teses e antíteses de como educar nosso aluno por ele mesmo ou para o mundo tal como ele é. É em função dessas tensões que há um lugar para a reflexão e à ação política. Se os valores parecem incontornáveis na educação, nem por isso podemos pensar de forma simplista que os meios utilizados sejam neutros ou eficazes. Educar não é apenas uma técnica, mas uma mistura de conhecimentos científicos, filosóficos, de paixões e sensibilidades.. Ela possui uma dimensão ideológica. Não esqueçamos que os meios que utilizamos ou recusamos revelam a concepção que temos do aluno, da sua natureza, do seu valor, de seu destino diante ao mundo. Podemos até fazer nosso aluno acreditar que ele escolhe, que é livre para querer aprender ou não, quando, na verdade, muitas vezes, estamos apenas reforçando uma determinada exclusão social de uma classe por outra através de seu capital cultural. Livramo-nos do nosso papel social e de reprodução de uma realidade, ao justificarmos que não nos envolvemos em questões sociais e políticas e que nossa missão é transmitir conhecimentos objetivos, necessários para sua formação e que cabe ao aluno aprendê-los. Transferimos assim ao aluno toda responsabilidade pela sua aprendizagem e fracasso.

Poderíamos nos questionar qual a eficácia da educação quando estamos a serviço de uma realidade que faz com que o aluno ignore a si mesmo e não se dê conta de um projeto coletivo, em que ele e o professor deveriam colocar as primeiras pedras. Sem dúvida, a escola é uma sociedade e democracia em miniatura. Certamente, um saber sem relação com os interesses dos alunos, sua experiência, sua vida, não é um verdadeiro saber. Nesse caso, a memória se encarregará apenas de símbolos sem significados e inúteis, e o aluno recusará e será incapaz de se apropriar e de aprender aquilo que não tem sentido para ele. O valor humano aqui é confundido com a eficácia da memorização e da simples transmissão de

conteúdos e a escola com uma fábrica democrática, que possibilita o acesso a todos, voltada para o trabalho e à ação, porém que não leva em conta as diferenças sociais e culturais de seus alunos, sob pretexto de que todos devem ser tratados da mesma maneira, sem diferenciações. É uma sociedade pragmática.

Não defendemos uma educação sem referências, sem uma base teórica que nos sirva de modelo e fundamente nossas práticas pedagógicas e a própria vida, mas uma maneira diferente de apropriar-se dos conhecimentos, não apenas pela memorização, mas como compreensão de seu sentido para a construção do mundo e base necessária para o convívio humano.

Todo adolescente quer se tornar um adulto e ser adulto implica em responsabilizar-se por seus atos, assumir as consequências que advêm deles. Para aprender, é preciso que haja o desejo de querer ser adulto. Sendo assim, cabe ao adulto, no caso o professor, dar o exemplo, e o funcionamento da comunidade escolar deve repousar sobre valores como os de justiça, igualdade e proporcionar condições de aprendizado a todos, levando em consideração as diferenças culturais e de responsabilidade. A prática pedagógica não se deve limitar a simples execução de tarefas e de superficialidades e do deixar-fazer. Todo professor de filosofia, querendo ou não, desenvolve uma pedagogia implícita, mesmo que seja em termos gerais, pois não podemos falar da natureza do saber sem dizermos de que maneira chegamos a ele e como fizemos nossas escolhas didáticas. Resta saber como será assumida a responsabilidade ética do educador em relação ao ato educativo.

A filosofia tem que se interessar e estudar as práticas e teorias pedagógicas que não existem sem uma antropologia, pois qualquer concepção do que é ou venha ser o aluno - ativo ou passivo, engajado ou não, capaz de reflexão ou apático - exige um equilíbrio entre todas as suas dimensões, o que é bem difícil e exige um conhecimento mais amplo das ciências humanas, da psicologia e da sociologia.

A formação que recebemos muitas vezes nos parece inútil, incompleta, supérflua e insuficiente para dar conta da realidade e da multidimensionalidade do ser humano. Só depois de muito tempo, de alguns anos de prática concreta e de exercício efetivo da docência em sala de aula, é que podemos, realmente, ver que a formação toma sentido e parece menos inútil, mesmo que seja insuficiente para dar conta da realidade de uma sala de aula.

Uma queixa constante formulada por estagiários, por professores e por pesquisadores, é a distância entre a prática e a formação muito teórica recebida na academia. A questão é: como fornecer ao estagiário uma competência pedagógica que só o professor pode, progressivamente, elaborar em uma situação real e de experimentação? Acredito ser esse um

grande desafio para os formadores de professores, pois sabemos que apenas as disciplinas didáticas e a formação universitária não são suficientes ao aprimoramento das competências do futuro professor. Entendemos que um dos pontos fracos da formação inicial de professores está no distanciamento entre a cultura teórica e as habilidades práticas: queixa da maioria dos professores iniciantes que consideram a sua formação prática insuficiente em relação ao excesso de formação teórico-didático-pedagógica.

Enumeramos a seguir algumas pontos que consideramos fundamentais para o exercício da docência e para enfrentar o desafio de ensinar filosofia:

1. Agir de maneira ética, responsável e se conceber como parte ativa do processo educativo.
2. Possibilitar que a aula seja um acontecimento e fonte de inspiração.
3. Dominar sua disciplina e possuir uma boa cultura geral.
4. Conceber e colocar em prática seu ensino a partir de escolhas teóricas justificadas e bem refletidas.
5. Organizar o trabalho na turma de forma atenta às diferenças existentes.
6. Levar em conta as diferenças econômicas, culturais e sociais de seus alunos.
7. Valorizar todos seus alunos e buscar sanar as dificuldades que surgirem.
8. Ensinar aprendendo numa relação dialógica de troca de experiências.
9. Trabalhar em equipe e cooperar com a comunidade escolar em proveito do aluno e de todos participantes do processo educativo.
10. Manter-se informado e participar da formação continuada.

Ainda podemos dizer que ninguém escapa da filosofia. Cedo ou tarde as pessoas se defrontam com questões filosóficas. Muitas vezes, mesmo sem o saber, as pessoas em seus questionamentos, já estão dentro dos domínios filosóficos. Deparamo-nos, como bem diz Marilena Chauí (2005), com questões que fogem do domínio científico, estético e religioso, sobre os quais a ciência particular se cala e deixa lugar para o campo filosófico. A filosofia se distingue das outras áreas pelo método de investigação, porque não está obrigada a se restringir a nenhum dos métodos de conhecimento e pelo ponto de vista que se coloca de ir às raízes das questões. Enquanto as ciências conhecem, o filósofo se pergunta o que é o conhecimento.

Se for verdade que o ser humano é obra da educação, também é certo dizer que o saber filosófico deve fazer parte desse processo, enquanto disciplina, porque pode contribuir bastante para esse processo, embora existam muitos educadores e até mesmo filósofos a

defender que a filosofia é “incompatível” com a formação oferecida em nível de educação básica. Essa opinião nos parece contraditória, pois ela faz parte de nossas indagações existenciais e está presente nos nossos questionamentos desde muito cedo. Podemos destacar dois argumentos, dentre outros, que sustentam essa incompatibilidade de ensinar filosofia na educação básica. São eles: a falta de professores de filosofia para trabalhar nesse nível, a carga horária e o despreparo e o a inaptidão dos alunos para lidar com questões de natureza filosófica no período da educação básica.

Salientamos que essa discussão vem de longa data, mais precisamente, dos primórdios da educação brasileira. O ensino filosófico no âmbito da educação básica brasileira sempre foi tratado como produto de requinte e acessível à camada dominante. Aos menos favorecidos intelectualmente, destinavam-se os conhecimentos básicos para sobrevivência e os conhecimentos técnicos profissionalizantes. Inúmeras foram as reformas e leis educacionais que excluíram a filosofia do currículo da educação básica pública. Desde 1980, realizaram-se muitos ensaios com a intenção de introduzir o ensino filosófico nos currículos de ensino médio, mas, somente em 1996, foi previsto pela LDB, de forma ainda tímida, a volta da filosofia no ensino médio. Hoje, após muitas lutas, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio. Vê-la presente nessas escolas foi, sem dúvida, uma conquista e uma vitória, mas também se constitui em um grande desafio que temos a responder e dar conta na contemporaneidade.

Muitos filósofos, educadores, pesquisadores e especialistas em educação acreditam e defendem que a filosofia não condiz com a situação do estudante brasileiro e propugnam um ensino profissionalizante que prepare para o trabalho e garanta a subsistência das camadas mais desfavorecidas. Não raramente ouvimos discursos dos professores em nossos estabelecimentos de ensino sobre a ineficácia de ensinar filosofia para as camadas mais pobres que, segundo eles, precisam ser preparados para o trabalho e não para grandes discussões, uma vez que os próprios estudantes são muito fracos e não possuem a capacidade intelectual para tal empreendimento. Além disso, argumenta-se que são desinteressados e não possuem conhecimentos suficientes da língua materna que os capacitem para o exercício filosófico. É preciso perguntar: o que é estar preparado para a filosofia? Certamente é considerado “preparado” para o saber filosófico aquele indivíduo que frequentou ótimos colégios, pôde receber uma esmerada educação familiar e social na fase anterior ao ensino médio. Essa é uma visão curiosa. Parece-nos que ela reforça as desigualdades sociais e elege apenas alguns escolhidos para ter acesso ao conhecimento filosófico. Mais uma vez reforçamos as divisões de classes no sistema educacional brasileiro, como é próprio do

capitalismo, e classificamos as escolas em: escolas para elite e escolas para as camadas populares da sociedade. Pensamos que o argumento do despreparo do jovem brasileiro, proveniente das camadas mais populares, serve apenas para reforçar o *statu quo* de uma sociedade que classifica, disciplina e controla quem deve ou não ter acesso a determinados tipos de conhecimento. Não seria, por acaso, os que não possuem o capital cultural social “desejado” e que são colocados à margem desse capital aqueles que deveriam receber da escola esse preparo? Não estaria aí o grande desafio de ensinar e pensar filosoficamente? Não é a existência dos “que não sabem” que justifica a existência da escola e dos professores?

Salientamos que não é por conta de uma “carência cultural” que se deve deixar a filosofia só para os eleitos ou herdeiros, como diria Bourdieu (2006), ao se referir àqueles que possuem, por privilégios econômicos, culturais, sociais e familiares, o capital da cultura dominante.

Foi trabalhando com esse aluno das escolas de periferia que sentimos o quanto a filosofia é, sim, bem vinda e pode fazer diferença para eles. A necessidade de despertar e criar as necessidades filosóficas nesses jovens foi o que nos moveu. Quem está na sala de aula com esses alunos, semanalmente, sente o quanto é urgente e necessário trabalhar a criatividade e a criticidade para a elaboração de uma representação de mundo, da sociedade e da vida humana a partir do seu lugar no mundo. Precisamos despertar as potências e devires desses jovens em todas as suas dimensões e combater a ideia de que a filosofia é privilégio apenas dos mais capacitados intelectualmente. Não existe preparação para o pensar, mas há o exercício do pensamento, e no nosso caso, para o pensar filosoficamente. Portanto, alegar que os estudantes não estariam preparados para filosofar não é argumento justificável para deixar de levar a filosofia a todos os estudantes, estejam eles preparados ou não. A filosofia tem uma grande contribuição, ao lado dos outros conhecimentos, para a educação dos jovens brasileiros. Vamos combater a ideia platônica, ainda tão presente na nossa educação, de que a filosofia é destinada aos mais aptos e que possuem uma vocação natural para pensar. A questão central não está no ensino, mas nas condições reais de vida que temos em nosso país. Com certeza, existe todo um imaginário que precisamos, como diz bem Derrida (2004), desconstruir. Nossa linguagem já nos conduz a certos preconceitos, dado que somos educados por uma cultura dominante que cria parâmetros de verdade que não são problematizados e que através de seus “dizeres” cria conceitos morais, que assumimos ao longo de nossa vida escolar, sem nos darmos conta que são criações humanas e como tais precisam ser pensadas, analisadas e desconstruídas.

4.3 A filosofia como a arte do pensamento criativo por conceitos

Quando pensamos na relação entre filosofia e arte temos de refletir o tipo de atividade que atribuímos a esses dois campos da expressão humana. Outra maneira é abordar o problema é se perguntar que conhecimento é colocado pelo artista e transmitido pelas obras. Podemos também nos perguntar se existe alguma outra forma de conhecimento que não seja pelo discurso, pelos conceitos e pela argumentação? O que poderia ser um pensamento sem palavras, que se expressa em linhas, volumes, ritmos e sons? Poderíamos considerá-lo um conhecimento? Se *sim*, em que sentido e em que medida? Qual seria o objeto desse conhecimento? Essas questões dizem respeito à arte em geral e podemos colocá-las a respeito de qualquer expressão artística.

Eis tantas questões! É certo que não pretendemos e nem temos a ambição de respondê-las, nem mesmo de tratar de cada uma delas nesta pesquisa. O que desejamos é somente tornar acessíveis suas conexões com a filosofia e ampliar as possibilidades de reflexão.

A questão não é de negar o conhecimento discursivo, mas se perguntar em que medida e de que maneira os processos intelectuais e cognitivos estão ligados às obras e à criação artística na vida humana.

Se considerarmos que o *logos* (palavra, discurso, razão e cálculo) é, depois dos gregos, a condição de todo saber possível, certamente não teria sentido continuar e parariamos por aqui. Não é o que ocorre. A arte é a forma de participar do universo silencioso do visível, de outra forma que não somente através do uso da razão e seu discurso. É obra do pensamento que expressa um saber que não é dissociado do ato intelectual, mas expressa outra forma de conceber a realidade pela sensibilidade e não por conceitos. A arte repousa sobre conhecimentos que colocam em jogo os saberes teóricos e é um conhecimento estranho a todas às outras formas deste por inspecionar a parte mais escondida e mais obscura da realidade. Ela não é inseparável do caminho do saber, mas uma das formas mais alta da sabedoria.

Buscar os filósofos, que se preocuparam com as artes e seus enigmas da parte do que pode ser conhecido e do que não pode, seria quase escrever uma história da filosofia: de Platão a Nietzsche e de quase todas as figuras marcantes do pensamento ocidental que consagraram grandes reflexões aos problemas da criação artística. O que não deixou de crescer na época contemporânea.

Por esse motivo, ater-nos-emos apenas à nossa finalidade, que é de pensar o ensino de filosofia, através de nossos intercessores, e a possibilidade de criar novas formas de ensino que podem ter uma intersecção com as formas de criação artística.

Entendemos que arte não são somente as obras de arte materializadas em formas sensíveis, mas tudo aquilo que o homem é capaz de usufruir através do ato de criação pelo prazer. Nesse sentido, a arte se opõe, em sua forma de expressão e de trabalho, à ciência, e numa medida menor também à filosofia, se bem que ambas possuam uma dimensão estética e não são contrárias entre si. Para compreender a força afirmativa da arte, é necessário também compreender que nossa vida, em seus mais pequenos aspectos, tem mais ilusão, sonho do que mentira e verdade.

Deleuze e Félix Guatari(2007) colocam a filosofia como um empreendimento criativo que, ao se articular com a arte e a ciência, se opõe ao reinado da opinião. Deleuze se revelou rapidamente um criador em filosofia e desenvolveu uma metafísica e uma filosofia da arte muito originais. Eles deslizam e se movem entre as três grandes áreas do conhecimento que são: filosofia, arte e ciência. Cada uma delas possui suas características e especificidades, mas têm entre elas pontos em comum.

Para eles, a filosofia não é reflexão da realidade, é atividade de criação de conceitos, que não devemos entender por definição, mas como aquilo que existe sempre em um objeto e é inseparável dele, e como aquilo que está contido em ou que provém de um ou mais seres independentes da ação externa. Enquanto a arte é a criação de perceptos e afectos, ‘a ciência não tem por objeto conceitos, mas funções e referências que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos’ (Deleuze ; Guattari, 2007) Sendo assim, o conhecimento científico se determina por funções e proposições e não por conceitos. Enquanto a filosofia procede por um plano de imanência por personagens conceituais e extrai através dos conceitos um acontecimento consistente, a ciência procede por um de referência e atualização de suas funções através de observações parciais.

O que define essas três formas de conhecimento ou pensamento é a forma como enfrentam o caos. À filosofia cabe salvar o infinito, dando-lhe consistência em um plano de imanência através de seus personagens conceituais, enquanto a ciência renuncia ao infinito na sua função de definição do estados das coisas através de observações parciais e a ‘arte quer criar um finito que restitua o infinito’ dizem Deleuze e Guatari (2007). Pensar é pensar dentro dessas três categorias, ou seja, pensar por conceitos, funções ou sensações.

Ao se referir ao personagem conceitual, eles nos dizem que

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os seus intrinsecos, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os 'heterônimos' do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. (DELEUZE; GUATTARI, 2007 p. 86)

Em relação às diferenças entre os personagens conceituais da filosofia e a arte, eles fazem a seguinte afirmação:

A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência que é a imagem de Pensamento-Ser (númeno, os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo (fênono). As grandes figuras estéticas do pensamento e do romance, mas também da pintura, escultura e da música, produzem afectos e percepções ordinárias, do mesmo modo os conceitos transbordam as opiniões correntes. (DELEUZE; GUATTARI, 2007 p. 88)

Deleuze mostra em sua obra uma obsessão pelo valor da criação para a filosofia, o que está de acordo com a sua filosofia de vida. Criar para ele significa uma nova possibilidade de vida. Quando se refere ao filósofo como artista, está pensando no ato de libertar o pensamento para colocá-lo em movimento com a finalidade de propiciar um pensamento diferente, uma linha de fuga ao que é constituído e predeterminado pela ordem moral e representativa da sociedade. É a produção de novos mundos possíveis, de sentir, de pensar e de se expressar através do filosofar em conexão com a arte e sua sensibilidade.

Podemos dizer que a aula deve ser esse lugar de fruição em que

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese e nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondência pode-se tecer sobre esses planos. Mas as redes tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, conceito de função ou de sensação; a função, função de de sensação ou de conceito. E um dos elementos não aparece, sem que o outro possa estar ainda por vir, ainda indeterminado ou desconhecido. Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogêneo. É verdade que esses pontos culminantes comportam dois perigos extremos: ou reconduzirmos à opinião da qual queríamos sair ou nos precipitar no caos (DELEUZE ;GUATTARI, 2007 p. 254).

Por isso, a aula deve ser pensada como o espaço desses diferentes pensamentos que se entrecruzam, comunicam-se, mas não se identificam. Cada um deles faz surgir o acontecimento dentro de suas especificidades, dos elementos e da forma com que trabalham o pensamento. É a filosofia dentro de um plano de imanência na formação de conceitos e

personagens conceituais; é a arte no plano de composição, com sua força que vem da sensação para produzir sensações e figuras estéticas. É a ciência que, no plano de referência ou de coordenação, estabelece a função do conhecimento e dos observadores parciais.

Ao nos movermos dentro desses pensamentos nas nossas práticas pedagógicas, não há soberania e nem uma única forma de conhecer. Há, sim, um uno em uma multiplicidade de pensamentos e conhecimentos que pertencem a áreas distintas que se entrecruzam e precisam do diálogo entre si, embora haja problemas de interferência entre eles em nosso cérebro. Essas interferências devem permanecer e ser resolvidas dentro do plano de cada disciplina e com os elementos que lhes são próprios, mesmo estando cada disciplina em relação com seu negativo ou com seu não ser, o que é essencial para a realização de suas possibilidades. O que equivale dizer que a filosofia precisa que a não filosofia a compreenda; bem como a arte precisa da não arte e a ciência, da não ciência em cada instante do seu devir. É nesse momento que elas se comunicam, fundem-se, tornam-se, como nos diz Deleuze (2007), « indiscerníveis, como se partilhassem a mesma sombra, que se estende através de sua natureza diferente e não cessa de acompanhá-los ».

Voltando à questão das práticas pedagógicas em sala de aula que devem ser pensadas, também, como lugar de inspiração, ao que já nos referimos anteriormente, Deleuze (1997) chama atenção à importância da preparação e dos ensaios como no teatro, para que se produzam momentos de inspiração, caso contrário, a aula poderá não dizer nada. É preciso que o professor se prepare para ter essa inspiração, que consiste, em nada mais, que a paixão e o fascínio pelo que faz. Deve considerar instigante, provocante e interessante o assunto que trata para encontrar o entusiasmo que o levará a uma aula que desperte potências e devires. Esse é o caminho para tal empreendimento.

A aula vista dessa forma nos leva ao acontecimento, que é um dinamismo criador e diz respeito às novas possibilidades de pensar que nos remetem a um processo, no qual filosofia e arte podem se encontrar em um ato criativo na educação, pelo qual se buscam novas formas de expressão e de ação que contemplem tanto a criação de conceitos quanto os *afectos* e *perceptos* que atravessam nossas vidas. A pesquisa, através do acontecimento, espalha-se pelas três formas de pensamento a que já nos referimos em forma de planos, disciplinas e pedagogias e pode operar em separado ou utilizar seus elementos específicos, como também pode pensar as interferências de um plano sobre outro. Cabe ao professor encontrar o estímulo e a intuição que lhe permitam fazer as relações necessárias que resultem em novos devires.

Talvez possamos dizer que as escolhas que fazemos dos conceitos dos outros, para que passem por nós, têm a necessidade de serem definidas como escritos por nós, a fim de realmente nos apropriarmos deles como potência criativa que nos possibilite novos devires.

Talvez possamos nos permitir pensar que o outro da filosofia na aula seja a arte. Seja essa capacidade de despertar em nossos alunos sensações através de afetos que os conduzam à criação de conceitos e ao prazer de filosofar como uma potência de vida, que é o mais alto nível de aprendizagem que podemos suscitar neles. A construção de conceitos por afectos e perceptos da arte em conexão também com os conhecimentos da ciência; é aquilo que devemos almejar como uma prática pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar.

Nossa principal finalidade foi investigar a relação entre a Arte e Filosofia como possibilidade de uma aprendizagem mais prazerosa dentro de uma nova visão de educação. Podemos nos perguntar: o espaço da aula ocupada pelo professor de filosofia é capaz de realizar essa intersecção? Respondemos que não existem receitas, que é preciso se lançar e experimentar, é preciso ousadia e vontade de superação de limites e isso cabe a cada professor saber até onde quer ir para buscar novas formas de potencialidades criativas de aprendizagem.

Pelo pressuposto, segundo o qual, nossos adolescentes possuem a curiosidade, a ironia própria da sua idade, o gosto pelo novo, pelos desafios, descobertas, a crítica e que precisam interagir com o meio para a construção de conhecimentos que lhes são fundamentais para se compreenderem enquanto sujeitos no mundo, eles estarão também abertos às novas experiências que lhes possam possibilitar novas alternativas. Nesse sentido, podemos usar dessas potências de ação para ampliar seus horizontes. Através da desconstrução de verdades e construção de novos olhares que os levem à criação de seus próprios conceitos, não pela mera opinião, mas através de um estudo que os conduza a filosofar por outras vias que não a tradicional. A intersecção entre filosofia e arte possibilita o encantamento, o criar, imaginar, fantasiar, poetizar e sonhar, elementos imprescindíveis, a meu ver, no ato educativo para chegarmos à aprendizagem de conhecimentos, sejam estes filosóficos ou não. É o despertar de novos modos de sensibilidade, emoção, medos e a busca de conhecimento, o qual harmonize o “caos” sem evitá-lo.

Sabemos que, à medida que o tempo passa, os alunos perdem a capacidade de se admirar com as coisas e se adaptam ao mundo e à realidade que lhes é apresentada como única forma de ver e interagir nele, mas isso não significa que tenham perdido essas capacidades próprias da sua idade. Prefiro pensar que elas estão em potência, adormecidas, à espera de um impulso vital que as desperte para seguirem seu rumo natural. Se quisermos saber o porquê disso, temos de nos perguntar pelo tipo de educação que oferecemos a eles

para ter a resposta. Precisamos possibilitar novos enfoques por meio de um trabalho efetivo entre alunos e professores para desconstrução do que está aí e para dar possibilidade ao novo. Chega de estudantes apáticos, desanimados e sem força vital para pensarem e buscarem novas formas de verem o mundo e a educação de uma forma que lhes seja aprazível. Como diz Bourdieu (2006), é nossa função de educadores refletirmos as estruturas que compõem a nossa sociedade e não reproduzi-las indeterminadamente como se nada tivéssemos com isso.

A arte solicita os sentidos como portas de entrada para um entendimento mais significativo das relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade. Todavia, não tem como preocupação criticar ou analisar as obras através de uma reflexão e sim fazer um convite à reflexão crítica.

A intenção, quando se pretende ensinar filosofia em conjunto com a arte na sala de aula, é encontrar novos meios para educar. Uma educação cujo objetivo está em desenvolver as capacidades cognitivas, as habilidades e capacidades filosóficas, artísticas e criativas de nossos alunos. No entanto, sempre com respeito às especificidades de cada campo de conhecimento, mas valendo-nos do que cada um deles pode ofertar para um pensamento criativo e livre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da presença da filosofia na educação brasileira, há diversas formas de responder ao que seja a filosofia e as suas várias concepções que se afirmaram ao longo de suas práticas. Podemos dizer que existem tantas filosofias, didáticas, metodologias, conteúdos de filosofia quanto suas definições. Assim, a experiência que temos de buscar na filosofia é a do pensamento compartilhado, uma experiência de vivência de questões e problematização através da criação de conceitos. Na filosofia, a experiência é o espaço para a tentativa de pensar de outros modos ao invés de tentarmos, simplesmente, legitimar o que já se sabe. É possibilitar o espaço para a liberdade de ser, que parte de uma imanência do pensamento para realizar o exercício filosófico. É um processo que se dá por meio da experiência do pensamento que intervém no mundo pela análise criativa e crítica do seu tempo, de si mesmo e do próprio conhecimento que gera a ação e reflexão das suas próprias possibilidades.

Em uma época em que estamos submetidos às forças de uma sociedade de controle que delimita o espaço, o tempo, cria necessidades e subjetividades, a atividade crítica da filosofia é mais do que necessária. O ensino da filosofia pode e deve ser um recurso, um instrumento de resistência para criação de linhas de fuga do constituído que nos levarão ao que permanece impensado. Sua prática pedagógica pode abrir lugar para as minoridades, criando espaço de falas que possibilitem a subversão da ordem e das verdades únicas por dentro do próprio sistema.

O pensamento é um fato histórico, condicionado por vários fatores que o constituem e o determinam e pelas mudanças que se produzem na sua própria constituição, as quais podem levá-lo ao lugar da criação através de sua própria autossuperação e criação de novos pensamentos que se contrapõem ao estabelecido. Sua contingência traz em si o próprio germe de transformação e mudança que pode fazer com que se operem transformações nas suas formas de se constituir. A escola como uma instituição histórica, mesmo que construída nos moldes da época moderna, tem o poder tanto de reproduzir o já instituído como de oferecer e possibilitar o espaço para acontecer a experiência do pensar, a qual possa dar conta das nuances que a constituem. Acreditamos ser possível criar nela espaços de resistência e fuga para cultivo de outros olhares, formas de ser e de autonomia, enquanto cuidado e construção de si. Autonomia essa que difere do sentido moderno por conduzir ao ato de liberdade do pensamento e de se reconhecer como parte ativa, construtora e também condicionada.

O filosofar é um questionamento das suas próprias condições de possibilidade. Dessa maneira, discutir o espaço institucional escolar que se propõe ser o lugar da filosofia; levando em conta os condicionamentos objetivos e os subjetivos a que estamos submetidos em nossas vivências e práticas pedagógicas, como também as mudanças de direcionamento da nossa forma de pensar e perceber o mundo; é fundamental para que possamos realmente nos mover no domínio filosófico. É pela percepção da maneira como estamos no mundo e de como somos constituídos por ele que será possível almejarmos mudanças significativas no nosso agir enquanto professores de filosofia. Percebermo-nos parte ativa de um processo histórico-cultural que controla nossa forma de ser através de nossas ações é essencial ao agir pedagógico. Acreditamos que a presença da filosofia na escola é importante para a constituição de uma educação que vise criar as condições e possibilidades de mudanças, as quais poderão abrir novos horizontes que conduzam a uma nova maneira de pensar o homem, o mundo e nossos próprios conceitos educacionais.

Uma pesquisa passa por várias etapas e se constitui em um processo de investigação que não se limita apenas à aquisição de conhecimentos e à construção de ideias coerentes com as normas científicas. Muito mais que isso, ela é (se não o for, perde seu sentido) um processo de descoberta, de reinvenção, de criação e de encontro com novas formas de perceber e sentir a realidade, a nós mesmos e de dar significados ao pensamento que potencialize forças, as quais, às vezes, desconhecemos.

Como nos coloca Deleuze (2006), é difícil prever ao certo o momento que acontece o aprendizado e como uma pessoa aprende. Comparando a aprendizagem com a descoberta de um egiptólogo, ele diz:

aprender, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja um egiptólogo de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Gilles Deleuze, Proust e os signos, pág. 21. 2003).

Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Pierre Bourdieu, dentre outros, permitiram-nos pensar a educação em suas condições reais, como também as restrições que afetam a liberdade humana e a direcionam para a sustentação do *statu quo* em nossas práticas pedagógicas. São esses autores que nos ajudaram a entender as novas formas do ser pós-moderno e nos colocaram questões fundamentais para pensarmos a atualidade em toda sua radicalidade, desafiando as nossas crenças sociais estabelecidas. O que seria uma

reflexão sobre as experiências da modernidade e pós-modernidade sem a presença, por exemplo, de Nietzsche, que já anunciava a era e o triunfo do homem ocioso e descerebrado há mais de cem anos? Como não reverenciá-lo por nos ter permitido novos olhares e maneiras de ser diante da sociedade moderna e nos possibilitar novos devires, potências e pensamentos que se concretizaram e foram atualizados por pensadores como Foucault e Deleuze.

De acordo com o princípio de que só aprendemos quando algo tem sentido para nós e desperta a potência vital da vida humana, posso dizer que este trabalho e o diálogo prazeroso com meus intercessores, não como uma mera forma de reflexão e apropriação de teorias, mas enquanto força viva que nos instiga o pensamento, a criação de conceitos e devires em uma experiência de si, constituiu-se um grande dispositivo de aprendizagem e reflexão.

Em o *Abecedário de Deleuze* (1997), no verbete “Professor”, conforme já nos referimos anteriormente, Deleuze chama atenção sobre como devemos proceder a fim de que possamos fazer da aula um espaço de criação que produza sentidos e significados.

Estou convicta de que a pesquisa passa pelo mesmo processo. Sem a preparação, a aprendizagem e o ensaio com seus erros, mudanças de representações e de papéis, revisões, angústias e acertos também, não chegaremos à inspiração que nos possibilita os agenciamentos, o acontecimento e a formação da experiência do pensamento como criação de conceitos que dela são frutos. Certamente, a preparação que ele nos fala não está ligada somente à obtenção de conhecimentos e ao manejo de normas que definem de antemão as verdades permitidas. Liga-se, porém, a saberes que não nos “encarceram” em discursos, que não traduzem a força, a vontade de potência, a inspiração e a possibilidade de nos construirmos enquanto sujeitos através das nossas experiências e vivências com os saberes. É por meio de um processo desse tipo que podemos superar nossos limites para nos tornarmos criadores de uma arte do filosofar que conjuga a criação de conceitos com os “afectos e perceptos” da arte e com as funções e referências da ciência, sem que haja descaracterização de nenhum desses domínios.

Concluo este trabalho, se é que podemos concluir alguma coisa, com a sensação de superação de limites e de alcançar meus objetivos de pensar o ensino de filosofia de outra forma que possibilite a criação de novos olhares através de uma desconstrução, criação e reconstrução de valores e conceitos que conduzam a novos devires a serem experimentados.

Uma analogia com o espaço de abertura de uma porta; tema que gosto de explorar em minhas fotografias e pinturas; com a minha pesquisa, finalizará este trabalho. Vejo a abertura da porta como a percepção de novos mundos, novo horizontes, possibilidades e devires, cores, linhas, texturas, gostos, cheiros que até podem nos ser familiares, mas nos são desconhecidos

devido às suas multiplicidades e por estarem ainda impensados, sendo que estão lá em forma de força vital e precisamos ter a coragem de nos lançar nesse trajeto. Coragem essa que exige determinação para buscar o “além-homem” que Nietzsche nos fala e que nos leva ao desconhecido, ao não pensado, ao imprevisível, à nossa rejeição pela ordem estabelecida e à busca por novas formas de expressão, subjetividades essas que não são compreendidas e aceitas pela maioria da população.

Podemos nos perguntar: seremos capazes de nos permitir esse ato de liberdade, diante de tantos condicionamentos? Respondo: creio que sim, porque a caminhada já começou há longo tempo e é impossível, agora que temos mais conhecimento dela, ignorá-la e nos contentarmos com a “vida de rebanho,” baseada em verdades únicas, na moral e em discursos, nos quais não acreditamos mais e que já começamos a desconstruir através do “domínio de si,” devido às subjetividades construídas pela sociedade de controle e seus mecanismos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Preparo do Educador**. In: O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

ASPIS, Renata P. L., **O Professor de filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência filosófica**. In: A Filosofia e seu Ensino. Campinas, CEDES, 2004.

BENINCÁ, ELLI. **A formação do professor de Filosofia**. In: Um olhar sobre o ensino de Filosofia. Ijuí: Ed. Ijuí, 2002, p.275-284.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Escritos de Educação**, org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Ed. Vozes, 1988.

_____. **A Reprodução**. *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2008.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2010.

BRASIL, Lei 9.394/96. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de Dezembro de 1996.

CANIVEZ, Patrice. **Philosopher au présent – Éduquer le Citoyen?** Paris : Ed. Hatier, 1960.

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

CARBOANARA, V., SOUZA, D. (Orgs.) **Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CERLETTI, A. **Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada**. In: Ensino de filosofia – perspectivas (Org.) KOHAN, W. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico**. In: Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-69.

CHAUÍ, Marilena. **A reforma do ensino: refazendo a memória**. Discurso. São Paulo: Departamento de Filosofia da USP, n 8, pp.148-159, 1978.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Àtica , 2005.

COSTA, M. C. V. **O ensino de filosofia: revisando a história e as práticas curriculares**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 17, v. 1, jan.-jun. 1992, p. 49-58.

CORAZZA, S.. **Artistagens – Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luis Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. Gilles. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

_____. Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Paris: Montparnasse, 1997 (vídeo)

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **O direito à filosofia do ponto de vista cosmopolítico** (1977), trad.de J. Guinsburg. In: A Paz Pépetua-um projeto para hoje. São Paulo: Perspectiva, (Coleção Elos, 55), 2004.

DROIT, Roger- Pol. **L'art est-il une connaissance?** Paris: Le Monde Editions, 1993.

DURAND, Gilbert. **L'imaginaire.** Paris: Haitier, 1994.

FAVARETTO, Celso F. **Filosofia no Ensino Médio.** São Paulo. SP. Paulus, 2007

FOUCAULT, Michel. **O que é um filósofo?** Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **O Sujeito e o Poder.** In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e Punir.** SãoPaulo: Vozes 1995

_____. **O Uso dos Prazeres.** História da Sexualidade II. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **O Cuidado de si.** História da Sexualidade III.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUGEYROLLAS, Pierre. **A Filosofia em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.**São Paulo, SP. Editora Paz e Terra. 1996

GADOTTI, Moacir. **Para que serve afinal a Filosofia?** Reflexão 4 (13): jan./abr. 1979.

GALLO, S. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. **Filosofia no Ensino Médio.** São Paulo. SP. Paulus, 2007.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HAARDT, NEGRI A. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2006

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto a Filosofia?** In: Os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda.,1989.

JAPIASSU, Hilton F. **Um desafio à filosofia: pensar nos dias de hoje.** São Paulo: Letras & Letras, 1997.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1971.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

LYOTARD, Jean François. **O Pós-moderno explicado às crianças.** Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. **A Condição Pós-moderna.** Rio e Janeiro: Editora José Olympio, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da filosofia.** Lisboa: Idea Nova/Guimarães Editores, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008. 133 p.

NASCIMENTO Evando (Org). **Pensar a desconstrução.**São Paulo: Estação das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos.** In: Os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultura Ltda, 1987.

_____. **O Eterno Retorno.** In: Os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultura Ltda., 1987.

_____. **O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música.** In: Os Pensadores. São Paulo, Editora Nova Cultura Ltda., 1987.

_____. **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M.Martins. **Bourdieu e a Educação,** Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI Afrânio, *Escritos de Educação*, Petrópolis RJ- Vozes, 2007.

SANTOS, J.F. **O Que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHOPENHAUER. **A Arte de escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOCHA, E. **Pequeno glossário da teoria de Bordieu**. In: Revista Cult, n°. 128, set/2008, p. 46.

RANCIÈRE, Jacques .**O mestre ignorante**. Belo Horizonte- MG- Autêntica,2005

ROCHA, R. P. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro, in HÜHNE, Leda (org). **Fazer Filosofia**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

TOMAZETTI, Elisete M., GALINA, Simone (Orgs). **Territórios da Prática Filosófica**. Santa Maria: Ed. da UFSM,2009.

UNESCO, **La philosophie: Une École de La Liberté**. Dumas-Tituloulet imprimeurs. Paris, 2007.

VEIGA- NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003