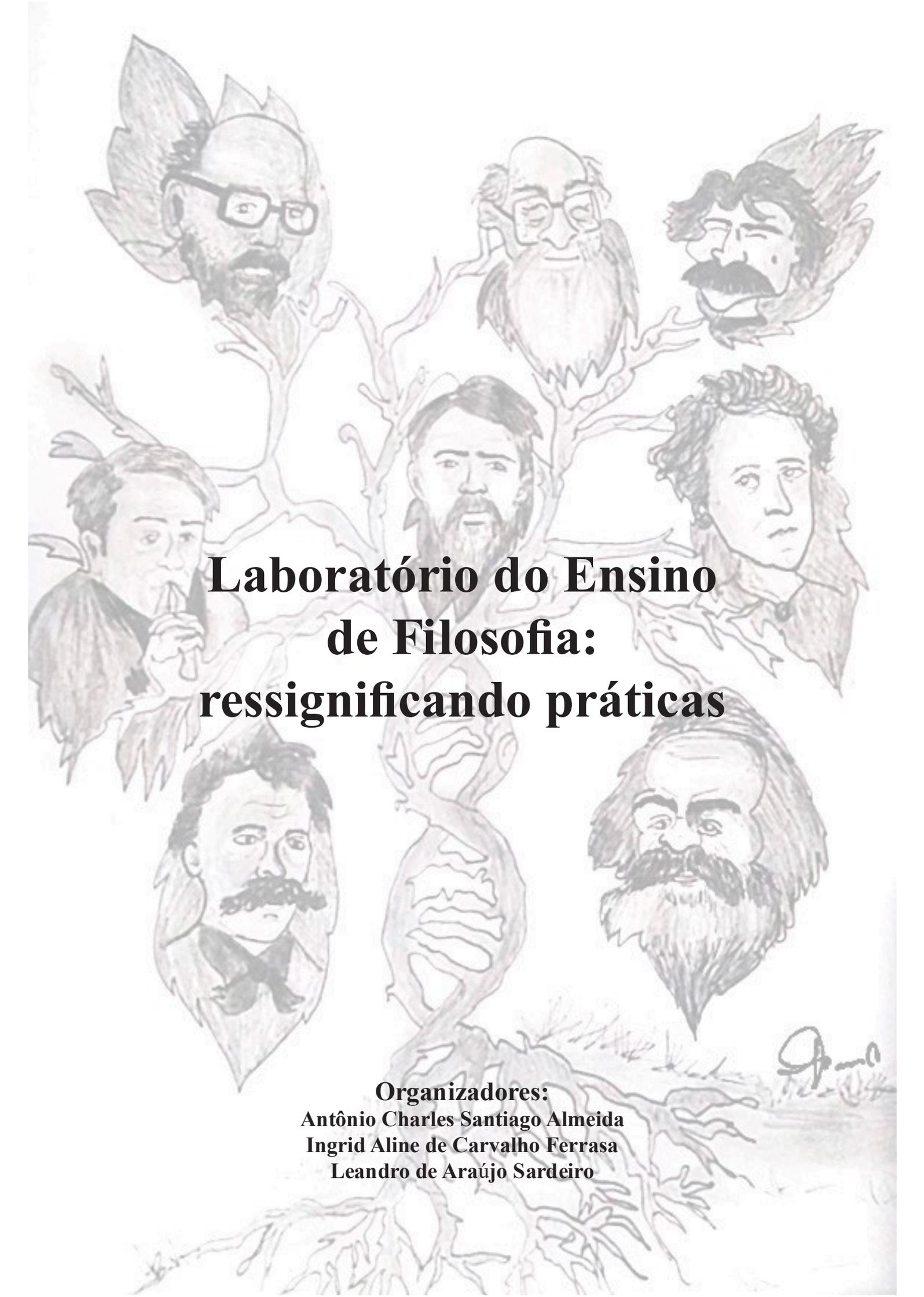


Organizadores:
Antônio Charles Santiago Almeida
Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa
Leandro de Araújo Sardeiro

Laboratório do Ensino de Filosofia: ressignificando práticas



EdUESPI



**Laboratório do Ensino
de Filosofia:
ressignificando práticas**

Organizadores:
Antônio Charles Santiago Almeida
Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa
Leandro de Araújo Sardeiro



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Rosineide Candeia de Araújo
Vice-Reitora

Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Gustavo Oliveira de Meira Gusmão
Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação

Ailma do Nascimento Silva
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior
Pró-Reitor de Administração

Geraldo Eduardo da Luz Júnior
Pró-Reitor Adj. de Administração

Raimundo Isídio de Sousa
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e
Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



José Wellington Barroso de Araújo Dias **Governador do Estado**
Maria Regina Sousa **Vice-governadora do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Rosineide Candeia de Araújo **Vice-Reitora**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Joséliade Carvalho Leão **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Pedro Vilarinho Castelo Branco **Universidade Federal do Piauí**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz **Academia Piauiense de Letras**
Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Organizadores **Revisão**
Editora e Gráfica - UESPI **E-book**

L122 Laboratório do ensino de filosofia: ressignificando práticas /
Antônio Charles Santiago Almeida, Ingrid Aline de Carvalho
Ferrasa, Leandro de Araújo Sardeiro, organizadores. – Teresina:
EdUESPI, 2021.

E-book.

ISBN: 978-65-88108-30-7

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Filosofia da educação.
I. Almeida, Antônio Charles Santiago (Org.). II. Ferrasa, Ingrid Aline
de

CDD: 107

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região/1188

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
UESPI (*Campus Poeta Torquato Neto*)
Rua João Cabral, 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

Laboratório do Ensino de Filosofia: ressignificando práticas

Adriana Alves de Lima Lopes
Bruna Gabriela Domingues
Cassio Fernando Bachmann
Hélio Tomal
Josemi Teixeira Medeiros
Leandro de Araújo Sardeiro

Luana Sauthier Singerski
Maristela Firman
Pâmela Costa Bueno
Rafael Gemin Vidal
Rodrigo Scherer Reitz
Sérgio Gelchaki

Laboratório do Ensino de Filosofia: ressignificando práticas

**Antônio Charles Santiago Almeida
Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa
Leandro de Araújo Sardeiro**

Direitos autorais reservados a Pâmela Costa Bueno, pela arte da Capa desta coletânea.

Direitos de uso de imagem cedidos a Maristela Firman dos seguintes participantes: Álex Ivan Soares, Eric André Guimarães e Emanuely Gonçalves de Meira, da pesquisa intitulada - *Ressignificando Práticas na Abordagem das Relações de Poder e Saber no Espaço Escolar* que compõe esta coletânea.

Organizadores

Antônio Charles Santiago Almeida

Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa

Leandro de Araújo Sardeiro

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Estevam Martins Moreira Neto

DEDICATÓRIA

É com muito prazer que nós organizadores:

dedicamos essa coletânea a todos os professores que, aprendem no cotidiano da Filosofia e, certamente, vencem as injustiças como cavaleiro andante, transformando o chão da escola. Cremos que, semelhante ao manchengo, a imagem de um mundo é nascente: com vocês há esperança de uma universidade sem muros e com carreiros para uma escola festeira.

dedicamos também a Revista Eletrônica Factótum Cultural que, por meio de seus colunistas Bárbara Silvestre, Illyana Magalhães e seu editor Neemias Prudente, fizeram leituras e apresentaram sugestões para os artigos aqui apresentados. Aos professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Fabrício Santiago e Nathalia Moreira que foram pareceristas.

NOTA DOS AUTORES

Normalmente, nossos alunos tendem a não conhecer o processo de uma pesquisa de campo em filosofia, no sentido de desenvolverem um projeto e apresentarem resultados. Embora sejam, em suma maioria, professores da educação básica, nota-se que os mesmos não percebiam, de certa forma, o cotidiano da sala de aula como um dos mais diversos campos de atuação para práticas em filosofia. Contudo, um dos objetivos da disciplina de Laboratório do Ensino de Filosofia, está em provocá-los para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Mais do que isso, problematizá-los a pensar sobre suas práticas, a partir do cotidiano da sala de aula. Desse modo, nasceu o minicurso de metodologias, no interior dessa disciplina.

É certo que não tem sido fácil o desenvolvimento dessa tarefa, imbricar teoria e prática no exercício filosófico à luz do mestrado profissional, ou seja, a partir de um recorte teórico, desenvolver atividades no plano da escola, por projetos de pesquisa, com potencial para que resultem em um produto educacional. Por isso, no início da disciplina essas oficinas foram trabalhadas, no sentido de promover discussões que levem o nosso aluno a compreender as estratégias metodológicas da pesquisa no campo do Ensino.

Para isso, foram priorizadas parcerias com professores pesquisadores de outros Institutos de pesquisa. A intenção é que tais pesquisadores possam contribuir de forma significativa com suas pesquisas, agregando elementos para possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades aos alunos do programa PROF-FILO, para que vivenciem a pesquisa durante o mestrado, em diferentes ambientes de educação, seja formal ou não-formal.

Certamente, a iniciativa nasceu de uma demanda dentro do programa: como articular filosofia de maneira práti-

ca, em campo? Foi, então, que nas oficinas de metodologia se passou a priorizar a pesquisa da prática de campo. Reconhece-se, de certo modo, a ousadia na pesquisa prática, no sentido de vencer os ‘vícios de pesquisas’ no universo bibliográfico, iniciando um caminho contra essa corrente cultural instaurada nas pesquisas acadêmicas.

Isso não significa afirmar que a partir das oficinas de metodologia, dentro da disciplina de Laboratório de Ensino de Filosofia, foi deixado de priorizar pesquisas teóricas, atentando apenas para as que são de cunho prático. Pelo contrário, o argumento está no fundamento de que é possível colocar em prática o viés da pesquisa de campo dentro do programa, a partir da disciplina de Laboratório. E, de certa forma, contribuir para a construção de conhecimentos científico-educacionais em ensino de filosofia que se somam aos do PROF-FILO.

Essa afirmação é tão factual que foram apresentados nesta coletânea textos desenvolvidos a partir das oficinas de metodologias, que se agregam a outros mais, construídos a partir de reflexões teóricas na disciplina de Laboratório.

Em tais oficinas, buscou-se articular conhecimentos científico-educacionais da área do ensino, com possibilidades do aluno, ao menos, construir uma vivência ‘simulada’ para a pesquisa de campo. As oficinas de metodologias abrem possibilidades de debates que fazem com que se prossiga nesse caminho da prática de campo. Percebe-se que para a disciplina de Laboratório do Ensino de Filosofia, o enriquecimento metodológico permite aos alunos que adentrem em campos até então pouco explorados pelo viés da filosofia, no sentido de experimentar novas formas de pensar a filosofia e o ensino.

É importante mencionar que mesmo sendo um mestrado profissional em filosofia, buscou-se na disciplina de Laboratório uma imbricação entre filosofia e sociologia,

pois não há na região de União da Vitória, no Paraná, licenciatura em sociologia, são os professores de filosofia que normalmente exercem a função social de docentes dessa disciplina. Os projetos que são apresentados como requisito para candidatura junto ao programa, quase sempre, abeiram-se dessa relação, a saber, filosofia e sociologia¹.

Assim, são apresentados nesta coletânea os textos, como resultados das pesquisas desenvolvidos pelos alunos participantes da disciplina Laboratório do Ensino de Filosofia — saberes, vivências e aprendizados, que mostram o quanto é necessário ressignificar as práticas docentes...

Prof. Dr. Antônio Charles Santiago Almeida

Universidade Estadual do Paraná

Profa. Me. Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa

Doutoranda do PPGECT da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Professora Colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Leandro de Araújo Sardeiro

Universidade Estadual do Piauí

¹ Temos trabalhos reconhecidos e de grande importância para a comunidade. Publicamos trabalhos científicos, livros, e desenvolvemos o Programa de Iniciação à Docência – PIBID, estabelecendo essa interface nas escolas de União da Vitória (PR) e Porto União (SC).

LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano C

Foto 2: Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano C

Foto 3: Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A

Foto 4: Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A

Foto 5: Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A

Foto 6 - Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A

SUMÁRIO

PARTE I: Ensaio filosóficos

FILOSOFIA OU HISTÓRIA DA FILOSOFIA? SOBRE A TAREFA DE UM PROFESSOR

Leandro de Araújo Sardeiro
Adriana Alves de Lima Lopes

13

A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS EM FOUCAULT E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO: UM ASPECTO DA CIDADANIA

Luana Sauthier Singerski

27

INFERÊNCIAS SOBRE A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Helio Tomal
Antonio Charles Santiago Almeida

40

AYAHUASCA: UM ENCONTRO CONSIGO MESMO, UM CAMINHO PARA A FILOSOFIA

Rodrigo Scherer Reitz
Sérgio Gelchaki

57

PARTE II: Práticas Filosóficas

METODOLOGIAS INTEGRADORAS: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE FILOSOFIA

Miguel Iachitzki

75

UMA APRENDIZAGEM MARGINAL: FILOSOFIA E ENSINO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Bruna Gabriela Domingues
Pâmela Bueno Costa

100

**FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA
ANTROPOLÓGICA NO MUSEU DE ARTE INDÍGENA**

Josemi Teixeira Medeiros

117

**RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS NA ABORDAGEM DAS
RELAÇÕES DE PODER E SABER NO ESPAÇO ESCOLAR**

Maristela Firman

133

**A ARTE MARCIAL E A SOCIALIZAÇÃO: APLICAÇÕES DA
FILOSOFIA DO KONG FU**

Rafael Gemin Vidal

148

**PAROSOFIA: APROXIMAÇÕES ENTRE PARÓDIA E
FILOSOFIA**

Cássio Fernando Bachmann

161

SOBRE OS AUTORES

180

RESUMOS

184

PARTE I
Ensaio filos3ficos

FILOSOFIA OU HISTÓRIA DA FILOSOFIA? SOBRE A TAREFA DE UM PROFESSOR

*Leandro de Araújo Sardeiro
Adriana Alves de Lima Lopes*

INTRODUÇÃO

Desde 2017, com a formação do Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO), pode-se contar com um lugar privilegiado de discussão dos problemas relativos à formação docente nessa disciplina. A sua exigência prática e a sua oferta em rede possibilitam experiências bastante diferenciadas. O *fazer filosofia* tornou-se muito mais concreto. A problemática que desenvolvemos em seguida se apresenta como uma daquelas que poderiam ser discutidas muito bem em um contexto *professional* de formação. A sala de aula nunca é um ambiente indiferente: muda-se as condições e os pressupostos, modifica-se também tudo o que acontece nesse espaço. Acredita-se que a presença de um programa como o do PROF-FILO em uma determinada localidade permite que as práticas de ensino de Filosofia se fortaleçam e se transformem.

O caminho que vai do estudante ao professor é sempre árduo. É difícil encontrar alguém que tenha iniciado a sua carreira docente de modo tranquilo e natural. O trabalho de *ensinar algo a alguém* requer uma espécie de desenvoltura intelectual

enorme. É o tipo de coisa que não pode ser trabalhada de modo simples e teórico. Isso é particularmente significativo quando a disciplina a ser ensinada é a Filosofia. Trata-se de conhecimento abstrato por excelência. As conexões com os acontecimentos do dia a dia nem sempre são imediatas. A depender da escolha didático-metodológica do professor, a Filosofia pode se apresentar aos estudantes somente como um discurso vazio e desinteressante. Este estudo pretende discutir uma opção didática muito recorrente no Ensino filosófico: o recurso à História da Filosofia. Trata-se de um recurso muito utilizado e é válido por diversos motivos.

É preciso, no entanto, levar muitos pontos em consideração, desde a própria concepção de Filosofia que se coloca pela legislação educacional brasileira: o que o Estado espera de uma disciplina de Filosofia? Ou melhor, há uma disciplina de Filosofia? Como ela se justifica? Como está inserida em relação a toda a matriz curricular? Ultrapassado esse ponto, é importante entender as demais questões: o que é História da Filosofia? Como esse tipo de conhecimento pode se relacionar com uma prática pedagógica? Ela se difere da Filosofia em si? De que modo?

Supõe-se que a discussão desses pontos possa ajudar a compreender mais claramente o questionamento proposto pelo título: Filosofia ou História da Filosofia? Sendo assim, no “ponto I” falar-se-á das questões ligadas à Filosofia enquanto componente curricular e a sua inserção na matriz educacional brasileira. No “ponto II” discutir-se-á algumas concepções acerca da História da Filosofia e suas implicações para o ensino na educação básica.

I.

As transformações nas matrizes educacionais brasileiras talvez nunca tenham sido tão intrincadas quanto no caso da disciplina de Filosofia. Desde 1915, quando o decreto

nº 11.530 a instituiu como disciplina facultativa nos currículos escolares pela primeira vez no Brasil, a sua trajetória foi tortuosa. Em 1961, com a lei nº 4.024 surgiu a primeira proposta de estabelecimento de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, e a Filosofia permaneceu presente nos currículos, mas sempre como algo não obrigatório. Dez anos depois, com as novas Diretrizes da lei nº 5.692, de 1971, a Filosofia desapareceu completamente. Passou a não se encontrar nem mesmo a palavra “filosofia” em todo o seu texto. Esse vácuo permaneceu até 1996, quando foi publicada a lei nº 9.394 que instituiu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela determinou no seu art. 36 que o currículo do Ensino Médio deveria garantir “O domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Como se vê, não se fala de uma “disciplina de Filosofia”, mas somente de “conhecimentos de Filosofia”. Foi preciso esperar até 2008, quando a lei nº 11.684 reformou novamente a LDB e inseriu a Filosofia como “disciplina obrigatória” em todas as séries do Ensino Médio. Essa situação perdurou por menos de dez anos. A LDB não foi substituída, mas bastante modificada.

Em 2017, vê-se o surgimento da proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que novamente retirou da Filosofia o seu status de “disciplina”. Ela inseriu novas exigências no texto da LDB de 1996 e estabelece no seu art. 35A, parágrafo 2º, que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Desse modo, a Filosofia voltou a ser considerada a partir dos conhecimentos e práticas que enseja, não como um elemento disciplinar da matriz curricular.

Toda essa recapitulação foi necessária para mostrar a trajetória da Filosofia enquanto exigência da Educação básica brasileira. Ela percorre um caminho bastante errático. É im-

portante observar essa questão para compreender o quanto se torna difícil estabelecer de modo preciso o perfil de um “professor de Filosofia”: como deverá ser o caminho do profissional que irá ensinar esse “conhecimento errático” em sala de aula? Não se pode imaginar que as coisas aconteçam de modo simples. A discussão exige uma constante transformação no que diz respeito às práticas e à própria formação do professor para o trabalho na escola. Talvez, seja por essa razão que se presencie nos últimos tempos uma preocupação renovada sobre o assunto. Há algum tempo as discussões filosóficas brasileiras têm se organizado em torno da temática do “Ensino de Filosofia”. Percebe-se um aumento paulatino no número de publicações acerca do tema: algumas das principais iniciativas nesse sentido (pelo impacto que tiveram a longo prazo) surgiram a partir dos anos 90, possivelmente como decorrência da publicação da obra seminal de Nielsen Neto em 1987¹. De toda forma, a leitura de muitos desses estudos chama a atenção para o desconforto dos professores com a Filosofia². Questões como — “o que ensinar: filosofia ou filosofar?” são recorrentes. Além disso, outro problema surge em torno da compreensão da Filosofia em si: é preciso ensinar os temas filosóficos ou a História da Filosofia? Nenhuma das opções é simples. O professor de Filosofia vê-se embrenhado dentre diversas escolhas possíveis a todo momento e todas elas implicam uma revisão da sua própria formação e das suas concepções pessoais sobre o assunto. Isso implica também a preocupação em formar professores capazes de passar por processos constantes de “reinvenção” (ou de “reinventar-se”). A formação continuada se mostra como sendo de enorme importância.

¹ Cf. Henrique Nielsen Neto (Org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987.

² Como exemplos desse tipo, pode-se citar as obras de Rodrigo Gelamo (2009), Matthew Lipman (1990), Sílvio Gallo (2012), dentre outros.

Isso leva a debater sobre a formação em Filosofia. E visto que se iniciou este texto mencionando a legislação acerca da disciplina de Filosofia, pode-se permitir observar também o conjunto de leis acerca da formação do professor. Diferente do seu objeto de ensino, as diretrizes curriculares para os cursos responsáveis por formar esses profissionais não se alteraram muito. As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Filosofia foram publicadas em 2001 e se mantêm as mesmas desde então. Elas se iniciam com a definição do perfil dos formandos e coloca como primeiro ponto: “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 2001, p. 3). Desse modo, a responsabilidade acerca da definição mais precisa sobre o que seria essa “sólida formação em história da filosofia” passa inteiramente para os colegiados dos cursos de Filosofia, no seio dos quais são gerados os currículos de formação e práticas a serem trabalhadas com os estudantes.

Nada disso resolve o problema colocado inicialmente e ainda expõe uma dificuldade adicional. Ao passo que a própria Filosofia passa por diversas transformações sobre a sua inserção na escola, a exigência legal sobre a formação dos profissionais responsáveis pelo seu ensino permanece fixa. O problema é que, entre 1996 e 2017, o seu objeto de ensino – a Filosofia – passou por alguns estágios diferentes: de um “conhecimento necessário para a cidadania”, atingiu o patamar de disciplina obrigatória e retornou para o ponto inicial, ou seja, pensada como um conteúdo e não como disciplina — trabalhado em um contexto almejado pela *transdisciplinaridade*.

É importante lembrar que o modo como a Filosofia se justifica e se insere nos currículos escolares da Educação

básica determina também a maneira de trabalhá-la em sala de aula. Isso expõe uma questão crucial: para o estudante formado com um perfil que prioriza a História da Filosofia, como se dá o seu trabalho na escola? Ele está, de fato, preparado para lidar com esse caráter *vacilante* da disciplina de Filosofia em um contexto de autonomia de pensamento (ou seja, sendo ele mesmo o professor)? Isso tudo traz à tona uma preocupação com as possíveis compreensões acerca da História da Filosofia na formação do licenciado em Filosofia³ e faz-se ainda mais importante quando temos em mente o modelo privilegiado de compreensão daquele tipo de História: o *estruturalista*, nos moldes do pensamento francês. O mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) se mostra como o lugar perfeito de renovação docente, pois permite um aprofundamento ainda maior dessa discussão. As relações entre o *Ensino de Filosofia* e a sua *História* podem ser buscadas a partir da sua prática.

II.

Pode-se dizer que a presença ilustre de alguns dos mestres franceses da historiografia filosófica – como Martial Guérault e Victor Goldschmidt – na formação do departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo foi determinante para o destino da historiografia filosófica no Brasil. Isso ocorreu porque alguns dos professores mais “famosos”, responsáveis por formar um bom número de professores brasileiros, também foram formados segundo os modelos franceses. Alguns textos de Lívio Teixeira (2003a e 2003b), escritos no início da década de 1960, deixam evidente a presença do espírito francês na reconstrução “brasileira” dos modelos europeus. Ao passo que afirma que “[...] nesta faculdade [a Faculdade

³ Sobre algumas implicações dessa discussão, cf. Leandro A. Sardeiro, *Arrazoadado sobre a História da Filosofia na formação em nível superior*, 2011.

de Filosofia da USP], não somente a história da filosofia é estudada pelo certificado desse nome, mas que todas as matérias filosóficas são tratadas de um ponto de vista essencialmente histórico” (2003, p. 199), defende que “[...] antes de mostrar como o pensamento de um filósofo responde a certas condições da época – no caso de Descartes à ascensão da burguesia no século XVII –, é necessário analisar com exatidão a estrutura do seu pensamento” (*ib., id.*).

Com isso, percebe-se um modo muito determinado de compreensão do que seria esse “ponto de vista essencialmente histórico”. A “História” da Filosofia a que se refere é a de tipo estruturalista, nos moldes específicos da proposta guéroutiana. Ela compreende o desenvolvimento da Filosofia por meio de um “método das estruturas”, único passível de oferecer uma “história vertical” da Filosofia, que expressa verdadeiramente o pensamento íntimo do autor estudado (GUÉROULT, 2005, *passim*). A preponderância do método estruturalista foi, dessa forma, bastante presente na consolidação dos departamentos de Filosofia brasileiros. Em razão da influência de um departamento como o da USP, logo o seu caráter formador dos campos de pesquisa brasileiros na área de Filosofia se encarregou de difundir-lo como o próprio critério de rigor filosófico. Assim, a proposta guéroutiana de “fidelidade às estruturas demonstrativas” do autor estudado, justificava a compreensão da História da Filosofia de um modo bastante determinado, a partir do puro universo conceitual do autor. A rede conceitual resultante das relações entre as estruturas demonstrativas dos autores é colocada como realidade para além do próprio autor, e assim será o texto a “matéria-prima” da análise filosófica (GUÉROULT, 2005, *passim*).

No entanto, apesar da grande “potência interpretativa” e dos excelentes resultados que tal tipo de método apresenta no campo estritamente teórico da Filosofia, ele se mostra

bastante insuficiente no momento em que se pensa formas de trabalho do texto filosófico no âmbito da educação básica brasileira. O profissional formado, de modo semelhante no contexto das Licenciaturas, vê-se sempre desafiado a encontrar meios de elaborar tais conteúdos em sala de aula. É o próprio Guérout (2005, p. 134-6) que faz uma distinção entre dois tipos tradicionais de método: i) o método das fontes e da biografia e ii) o método das estruturas. Vistos como opostos, o primeiro reduziria as estruturas argumentativas do autor estudado a meros modos de exposição do seu pensamento. O problema é que, ao criticar a diminuição da importância dada às estruturas do autor na utilização de um *método das fontes e da biografia*, Guérout evidencia não estar preocupado com uma utilização escolar dos resultados obtidos pelo *método das estruturas*. Justamente por se tratar de algo que nasce com a pretensão de ser oposto a um método que prioriza a exposição do pensamento estudado, o *método das estruturas* (ou *método estruturalista*, como se escolheu denominá-lo no presente texto) é algo difícil de ser trabalhado em um contexto didático, sobretudo no que diz respeito à formação escolar brasileira, por diversos motivos.

Além de lidar com as questões derivadas da própria Filosofia, tem-se que recordar também das questões já existentes para os estudantes nas escolas, pois muitos têm enormes dificuldades de leitura e interpretação de textos, apesar de compreenderem bem o assunto quando explicado diretamente. Por essa razão, é importante desenvolver uma discussão que mostre os desdobramentos das questões apresentadas, mas que considere as características dos estudantes atuais. E essa abordagem pode, quando bem trabalhada, ser feita a partir de uma abordagem histórica.

Acredita-se que a História da Filosofia é um elemento importante para a compreensão filosófica. Por mais que se possa observar uma mudança de perspectiva em

relação ao modo de inserção da Filosofia e da sua História no contexto do ensino brasileiro⁴, ainda é possível utilizar essa conexão como um ponto de partida didático para o trabalho filosófico em sala de aula. O pensamento humano se faz de modo dinâmico e é preciso conhecê-lo em seus largos passos para que se possa, efetivamente, compreender o desenvolvimento da Filosofia. E os modos de problematização e compreensão dessa História *diferenciada*⁵ podem, muito bem, ser apreendidos por meio das construções filosóficas dos autores clássicos.

Algumas possibilidades podem ser buscadas nas discussões mais recentes sobre o Ensino de Filosofia. O diálogo entre Marcos Nobre e Ricardo Terra, por exemplo, pode dar bons caminhos:

[...] uma das maneiras de insistir na consciência do elemento filosófico, mesmo na história da filosofia, é pensá-la em suas dimensões de atualização. Afinal, qual era o grande problema da análise de texto linha-dura estrutural? Ora, se analisamos um filósofo com sua própria lógica, cada filosofia é inexpugnável em si mesma, não pode ser abalada pelas inquietações do momento presente [...]. (NOBRE; TERRA, 2007, p. 85).

⁴ Essa é uma questão bastante emblemática. Como se viu, há uma crescente diminuição da Filosofia enquanto disciplina autônoma nas políticas acerca do Ensino Médio. Isso implica, de fato, a necessidade de se empreender estudos acerca do modo de formação dos estudantes em relação a essa *História da Filosofia* e implica, também, a discussão de uma reafirmação sobre a importância da Filosofia enquanto disciplina da educação básica e os modos de problematizar o seu ensino. Isso deve ser pensado em diversas frentes, da formação geral ao estágio supervisionado obrigatório (a respeito dessas implicações, cf. SARDEIRO, 2011 e MOREIRA, 2019. Algumas considerações importantes sobre o *estágio supervisionado* como forma de trabalho *filosófico* de formação dos estudantes podem ser vistas também em LOPES, 2019).

⁵ É importante chamar a atenção para o fato de que a *História da Filosofia* tem características muito singulares em comparação aos demais ramos da História, como a *História das Ciências* e a *História das Ideias*. Essas especificidades têm sido explicitadas e afirmadas desde os primeiros estudos de Filosofia da História, surgidos no século XVIII, e devido a autores da envergadura de Hegel, por exemplo.

Com efeito, o resultado mais imediato de uma abordagem puramente estruturalista no contexto da escola é o pensamento de que a Filosofia se constitui tão somente como uma “história dos erros filosóficos”. É fácil encontrar exemplos nesse sentido. Dificilmente um estudante apresenta alguma resistência à compreensão de Heráclito, de que tudo está em movimento. Uma vez esclarecido o modo apropriado de compreensão desse “movimento”, é comum que a aceitação seja tranquila. No entanto, quando apresentado o pensamento de Parmênides que estabelece o extremo oposto, começa uma discussão grande. Parmênides também conta com uma teoria construída sobre bases lógicas muito bem estruturadas e com perfeita coerência nos seus próprios termos. Ao serem confrontados com Platão, que de certo modo assimila as duas teorias precedentes, a impressão que se forma na cabeça do estudante é a de que a Filosofia é feita somente de movimentos de contradição e refutação de pensamentos. O resultado é uma resistência imediata às teorias subsequentes, por acreditar que se fala puramente de “pensamentos mortos”. É nesse ponto que o estudante se fecha à discussão e a Filosofia perde o seu espaço. A História da Filosofia não deve ser trabalhada de modo estanque. É necessário colocar em evidência os desdobramentos das questões levantadas. Trabalhar a partir dos *problemas* e não das teorias. Esse é o grande desafio da utilização didática desse tipo de conhecimento histórico. É o que Nobre e Terra apresentam como um caminho de solução: “os filósofos têm uma história, que é também uma história dos efeitos da filosofia” (NOBRE; TERRA, 2007, p. 86). É preciso trabalhar a História da Filosofia nesse nível.

Outra concepção interessante é colocada por Sílvio Gallo (2012), que é um nome bastante conhecido para quem pesquisa acerca do Ensino de Filosofia. As suas atividades em torno do tema nasceram em meados dos anos

90, com a criação do Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia, em 1995. Desde os seus textos mais antigos, Sílvio Gallo faz perceber como a formação do professor de Filosofia é algo insuficiente. Não há uma discussão mais aprofundada sobre os modos de trabalho *da Filosofia enquanto disciplina escolar*. Aprende-se didática, aprende-se estrutura do ensino, mas não se aprende *didática e estrutura do ensino de Filosofia*. É preciso então desenvolver algum tipo de método específico. Algo que faça o professor incluir o estudante *ativamente* na Filosofia. O saber enciclopédico não interessa a ninguém. É necessário mostrar que tais e tais teorias filosóficas nascem de questões determinadas e fazem parte da resolução de certos “problemas”. Com isso, pode-se evidenciar como os filósofos de diferentes épocas criam *conceitos*. São justamente estes que, na sua justificação e desenvolvimento, constituem os diferentes sistemas filosóficos. Sílvio Gallo desenvolve, então, aquilo que chama de “Método regressivo”. Ele se dá de acordo com o seguinte mecanismo:

Podemos, por exemplo, ler o *Discurso do método* de Descartes e tentar compreender o conceito de dúvida metódica. O processo pode ser facilitado se nos perguntarmos o que levou o filósofo a criar esse conceito, se compreendermos seu movimento de pensamento, do campo problemático que o engendra, passando pelos componentes que ele encontra na história da filosofia, para chegar a seu produto final, o conceito criado (GALLO, 2012, p. 112).

Parece um trabalho simples, mas não é. A percepção desse tipo de discussão exige do professor de Filosofia uma compreensão muito bem determinada do modo como o seu objeto de estudo se organiza. É importante que o licenciado em Filosofia seja capaz de compreender a História da Filosofia em um contexto mais amplo, para que consiga fazer um uso didático adequado desse tipo de conhecimento. O próprio Sílvio Gallo alerta sobre a dificuldade da aborda-

gem regressiva: “o filósofo cria conceitos e, quando escreve seus textos, o faz para apresentar seus conceitos. *Geralmente, um texto filosófico não apresenta seus problemas, mas os conceitos criados para enfrentá-los*” (GALLO, 2012, p. 111. grifo dos autores). A abordagem histórica para o Ensino de Filosofia apresenta, dessa forma, um conjunto de problemas que ultrapassam a simples recusa de uma apresentação enciclopédica. É preciso conhecer os seus autores, de modo diacrônico, associados à leitura das suas teorias em uma percepção de longa duração dos pensamentos filosóficos. E essa é uma tarefa difícil, tanto para estudantes quanto para professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dito tudo isso, acredita-se que a resposta ao título – *Filosofia ou História da Filosofia?* – requer um preparo grande. De certo modo, uma está imbricada na outra. Para compreender a forma mais apropriada de trabalho da História da Filosofia, é preciso *filosofar*. É preciso perceber que esse tipo de conhecimento se faz de modo singular. Também é notório salientar que o termo *História*, ao menos nesse caso específico, não se reduz pura e simplesmente a algo passado. A *História da Filosofia* é, antes de tudo, *Filosofia*. Isso exige do professor da educação básica um constante posicionar-se.

Se a *Filosofia* não se impõe mais como disciplina autônoma, a sua *História* será relacionada ao desenrolar dos acontecimentos humanos. Para isso, muda-se somente o ponto de partida da exposição. Mais do que nunca, faz-se necessária uma formação apropriada sobre a constituição histórica da Filosofia. De qualquer modo, *Filosofia* e *História da Filosofia* não se excluem no trabalho docente da educação básica — elas se completam. As pesquisas

realizadas em um mestrado profissional em Filosofia como o PROF-FILO demonstram isso muito bem, pois permitem que a Universidade pense a Educação básica no seu *fazer* cotidiano, como uma via de mão dupla. Ambas, Universidade e Escola, são forçadas a repensar as suas realidades em uma construção coletiva e compartilhada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Filosofia* (Parecer CNE/CES nº 492). Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

GUÉROULT, Martial. Método em História da Filosofia. *Philosophica: Revista de Filosofia da História e Modernidade*. São Cristóvão. n. 6, p. 129-144, mar. 2005.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1990 (Novas Buscas em Educação, v. 39).

LOPES, Adriana Alves de Lima. O estágio supervisionado em Filosofia como exercício do filosofar. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. João Pessoa, v. 10, n. 5, p. 306-313, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v10i5.49658>, acesso em 17 maio 2020.

MARION, Jean-Luc. Algumas regras em História da Filosofia. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 199-220, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1976/1649>. Acesso em: 17 maio 2020.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. *A escola francesa de historiografia da filosofia: notas históricas e elementos de formação*. São Paulo: UNESP, 2007.

MOREIRA, Jorge Henrique Lima. O ensino de Filosofia: ainda existe espaço para a atividade filosófica? *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. João Pessoa, v. 10, n. 5, p. 358-367, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v10i5.49927>, acesso em 17 maio 2020.

NIELSEN NETO, Henrique (Org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986.

NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo. *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SARDEIRO, Leandro de Araújo. Arrazoadado sobre a História da Filosofia na formação em nível superior. *Educação em debate*. Fortaleza, v. 61, n. 1, ano 33, p. 79-88, 2011.

TEIXEIRA, Lívio. Algumas considerações sobre a Filosofia e o estudo da História da Filosofia no Brasil. *Cadernos Espinosanos*. São Paulo, n. X, p. 194-201, 2003a.

TEIXEIRA, Lívio. Filosofia e História da Filosofia: À margem de alguns estudos sobre as relações da Filosofia com a sua História. *Cadernos Espinosanos*. São Paulo, n. X, p. 167-185, 2003b.

A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS EM FOUCAULT E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO: UM ASPECTO DA CIDADANIA

Luana Sauthier Singerski

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como escopo promover um estudo sobre a docilização dos corpos à luz de Michel Foucault, com a finalidade de verificar em que medida essa tecnologia de poder tem implicações no processo de formação social do indivíduo e, eventualmente, no seu processo de ressocialização.

A genealogia das ferramentas de punição, trazidas pelo filósofo Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir – O nascimento da prisão”, puderam desmistificar a questão da pena, sendo se não o precursor de tal discussão, ao menos o mais célebre. Em tal obra, é possível verificar que Foucault, ao promover uma análise propriamente dita das penas, notadamente no que concerne às suas implicações na psique dos condenados, faz muito mais do que uma narrativa histórica das formas de punições ocidentais. A análise genealógica dos instrumentos de poder, sobretudo da pena como instrumento disciplinador, traz à tona o processo de domesticação dos corpos, que transcende os ambientes punitivos oficiais do Estado e pode ser notado em todos os segmentos de uma sociedade.

Dessa forma, far-se-á uma análise das punições como ponto nevrálgico na atuação de controle social e na domesticação dos corpos dos indivíduos. Ato contínuo, buscar-se-á observar as implicações desse processo na formação social do ser humano e quais suas consequências no desenvolvimento da vida das pessoas, sobretudo a partir da produção deliberada da delinquência — que tem na população mais pobre as suas vítimas.

Assim, de posse de tais compreensões, será oportunizada a aplicação desse conhecimento em sala de aula, como forma de promover a discussão quanto a função social da pena, bem como das suas implicações no processo de socialização e ressocialização dos indivíduos. A abordagem tem o espreque de provocar a criticidade dos alunos, em especial quanto ao exercício da cidadania, com o fito de que possam compreender em que medida a docilização dos corpos, segundo o pensador Michel Foucault, atua como ferramenta de controle social em suas vidas.

A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS

A historicidade das penas, da qual prescinde a análise filosófica do autor, deixa claro que as tecnologias de punição não permanecem estáticas, ao contrário, transformam-se a cada período. Devido a isso, necessitam de uma estruturação sobre seu nascimento, aplicação e transformação dentro de um corpo social.

Em suma, é possível verificar que, no período monárquico, a punição era compreendida como um ato de soberania do rei, mesmo em relação aos crimes cometidos em sede privativa, porquanto considerado cometido contra o Estado e, em decorrência, contra o Monarca. Como o rei era investido de poder divino, a prática criminosa era tomada sob a

insígnia de um sacrilégio, em ofensa de ordem moral, pois sua soberania era desafiada, então, pendia a necessidade de reafirmação do poder real, por meio do suplício como forma de punição. O corpo do condenado era utilizado na forma de punição teatral, em execução pública, em que se denota o domínio do soberano sobre os corpos.

Entretanto, da fragilidade dos suplícios ante a sua desumanização que, não obstante, não acabou com a criminalidade, causava horror e revolta na população — houve uma importante transformação nas formas de punição, em meados do final do século XVIII. A partir desse momento, passou-se a diferenciar a prática criminosa da falta moral, em que a primeira decorre de uma transgressão legal, que tem como pressuposto a lei expressa, em que constam as práticas ilegais nocivas à sociedade.

Com o advento de novas teorias sobre a natureza do crime, das formas punitivas e, sobretudo, sobre a alma criminosa, a aplicação da penalidade passou a ocorrer apenas em relação às condutas definidas em lei. Dessa forma, é possível verificar que a vítima passou a ser, em substituição à figura do monarca, a sociedade. Assim, o criminoso não era mais aquele que deu ensejo ao sacrilégio, mas sim quem rompeu com as normas sociais impostas e, por sua punição ser, anteriormente, tida como redenção de um pecado, passou a ter natureza reparadora em relação ao mal causado. A penalidade começou a ganhar caráter utilitário, com a premissa da prevenção individual e coletiva, quanto ao cometimento de novos ilícitos. Além disso, a modulação mais importante, mormente sentida até os dias de hoje, é que a pena deixa de punir o corpo do condenado e passa a punir a sua alma:

Sob a humanização das penas, o que se encontra são todas as regras que autorizem, melhor, que exigem a “suavidade”, como uma economia calculada do poder de punir. Mas elas exigem também um descolamento

no ponto de aplicação desse poder: que não seja mais o corpo, com o jogo ritual dos sofrimentos excessivos, das marcas ostensivas no ritual dos suplícios; que seja o espírito ou antes um jogo de representações e de sinais que circulem discretamente, mas com necessidade de evidência no espírito de todos. Não mais o corpo, mas a alma, dizia Mably. E vemos bem o que se deve entender por esse termo: o correlato de uma técnica de poder. Dispensam-se as velhas “anatomias” punitivas. Mas teremos entrado por isso, verdadeiramente, na era dos castigos incorpóreos? (FOUCAULT, 1999, p. 84-85)

Esse caráter humanizador das penas, ressalte-se, não deve ser tomado em seu sentido semântico, uma vez que não haveria uma humanização real das penas, conforme não ocorreu até os dias de hoje. Trata-se, na realidade, de um remanejamento do poder de punir e da forma de punir, com a finalidade de melhorar seus efeitos, de diminuir seu custo econômico e político. Essa nova roupagem do sistema penal é consequência de uma nova sociedade reguladora e disciplinada que surgiu: a sociedade normatizadora.

Dentre as diversas formas de punições, a prisional é a que mais resiste no tempo e a principal utilizada hodiernamente. Segundo Foucault, a prisão, denominada de “penitenciário” é um lugar de “suplemento disciplinar em relação ao jurídico” (1999, p. 208), pois a privação de liberdade do indivíduo, em um local de constante vigilância, transforma-o e controla-o de forma exemplarmente eficaz. Enquanto está no penitenciário, conquanto o número de presos seja significativamente maior do que o número de funcionários responsáveis por sua vigilância e fiscalização, os condenados permanecem dominados.

O sistema “panóptico”, idealizado por Jeremy Bentham, foi aplicado na arquitetura prisional com o objetivo de colocar os presos em constante vigilância, assim como fazê-los achar que assim o estão:

É preciso que o prisioneiro possa ser mantido sob um olhar permanente; é preciso que sejam registradas e contabilizadas todas as anotações

que se possa tomar sobre eles. O Tema do Panóptico – ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência – encontrou na prisão o seu local privilegiado de realização [...]. Era a maneira mais direta de traduzir “na pedra a inteligência da disciplina”; de tornar a arquitetura transparente à gestão do poder; de permitir que a fora ou as coações fossem substituídas pela eficácia suave de uma vigilância sem falha; de ordenar o espaço segundo a recente humanização dos códigos e a nova teoria penitenciária (FOUCAULT, 1999, p. 209).

Não se restringindo a um mero local de execução da pena, a prisão também se torna um local de observação dos indivíduos punidos, onde concentra as características das instituições psiquiátricas, médicas, escolares, industriais e militares. Entretanto, a vigilância ordenada, embora não tão eficaz quanto àquela idealizada no penitenciário, é sentida em diversas ramificações e revela que as prisões são, portanto, uma imagem invertida daquilo que ocorre na sociedade, mas sob uma forma mais efusiva e efetiva. Em outras palavras, na sociedade os indivíduos são colocados em constante vigilância, com vistas à disciplina do corpo social, em que há variadas formas de punições, enquanto que a penalidade da prisão é reservada aos casos de transgressões tidas como “mais graves”, em que a vigilância e a punição são postas às claras.

A pena de prisão é uma reprodução mais severa das técnicas de poder disciplinar presentes nas escolas, nos hospitais, nos quartéis militares, nas fábricas, etc. Dessa forma, é aceita com naturalidade pela sociedade, porque está enraizada na sua própria forma de controle. Assim, em suas análises, Foucault diagnostica a evolução das formas de domesticação dos corpos, em que se verifica uma preparação dos mesmos para a sua docilização, com a finalidade de se extrair deles o máximo de aproveitamento possível em relação ao rendimento.

É preciso salientar que a docilização dos corpos não tem como meta o corpo físico propriamente dito, mas

principalmente a psique, ou seja, o lado subjetivo do indivíduo, que deve ser domesticado e docilizado para fins de controle.

Diante disso, pode-se inferir que a docilização transpassa os muros prisionais, pois pode ser sentida desde a definição do tempo para um sujeito (que determina as horas de alimentação, repouso, trabalho, lazer, estudo, etc.), bem como o adestramento de seu corpo (que dita sua postura, forma de se expressar, de se comportar, de se relacionar sexualmente, etc.) e até mesmo de sua consciência (em que se estabelece o que pode ser pensado ou não) — já que esse corpo que se pretende dócil em suas mínimas operações “opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’” (FOUCAULT, 1999, p. 132).

Essa docilização da subjetividade e do corpo do indivíduo se trata de um investimento político sobre o corpo, que, seja nas escolas, nas fábricas, nos hospitais, nos quartéis militares ou na prisão, visa sempre extrair a máxima utilidade. Ao adestrá-lo, o corpo torna-se útil. Nesse processo de adestramento, conforme estabelece Foucault, são utilizados três instrumentos disciplinadores: “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1999, p. 143).

É possível vislumbrar, na gnosiologia foucaultiana, seu entendimento de uma sociedade pautada na normatização, em que o domínio no qual se exerce o poder não é apenas a lei em si, mas sim a norma – que não decorre necessariamente da lei. Essa norma produz condutas, gestos e o próprio indivíduo, sob o sistema de correções e recompensas. Assim, a normalização se estabelece, por meio de um poder que tem por alvo a vida dos indivíduos, o poder disciplinar, e outro poder aliado à biopolítica, que se preocupa com a regularização da vida das populações.

Portanto, a norma demonstra uma capacidade operacional e efetiva, maior do que a própria lei e está imbricada nas relações de poder. A norma estabelece um conjunto de regras inerentes à existência humana, enquanto que a lei apenas determina atos considerados proibidos. Dessa forma, verifica-se que, para Foucault, a despeito da importância da figura do sujeito de direito, é preciso considerar que o ser humano é, na verdade, uma realidade fabricada pela disciplina, e esta, por sua vez, uma tecnologia específica de poder (FOUCAULT, 1999, p. 161). Tal situação leva à dificuldade de se colocar no próprio sujeito o fundamento de qualquer norma ou lei.

Por oportuno, cabe destacar aquilo que na epistemologia sociológica se denominou socialização. Ao nascer, um indivíduo vem ao mundo destituído da capacidade de convivência, enquanto ser egoísta, que vai se sociabilizando no decorrer de seu crescimento. Nesse processo, verifica ser dependente do relacionamento com outros seres humanos, não apenas como forma de sobrevivência, mas também de autoconhecimento, já que sua identidade é construída por meio das afirmações do outro.

O ser humano, ao nascer na sociedade que já se encontra organizada, precisa adaptar-se ao meio, sujeitando-se às suas prévias determinações, uma vez que, segundo Berger e Luckmann “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (2004, p.173). Nesse interim, a formação do sujeito enquanto ser social, apto a ser parte no contrato, deve seguir regras também pré-constituídas pelo mesmo, de tal forma que deverá se adaptar ao que a sociedade determina. Se, todavia, não concordar com tal sujeição, poderá arcar com as consequências de seu ato e ser banido daquele grupo ou, se tiver capacidade, mudar uma ou algumas das “cláusulas contratuais” para que o contrato se adapte ao sujeito, e não o contrário.

Assim, o ser humano nasce como um ser egoísta, dotado apenas de instintos, em termos durkheimianos, um ser individual que deve se tornar ser social, ou seja, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (DURKHEIM, 2011, p. 53-54). Cumpre aos pais, no primeiro momento, o processo de socialização da criança — denominada, no interior das ciências sociais, de socialização primária — educando-a para seguir as determinações definidas para a mesma. Portanto, tem-se que a função dos genitores, ou de quem for o responsável pela educação primária da criança, é passar gradualmente para o ser em desenvolvimento tudo aquilo que a sociedade determina como regra a ser seguida.

Outrossim, a divisão social do trabalho e a distribuição diferenciada do conhecimento criam o que será denominado de Instituição. Cada Instituição tem sua forma de interação social que deverá interagir com outras instituições, uma vez que faz parte de um complexo agrupado de sociedade — tal como a criança em seu microcosmo, que integra um macrocosmo e com ele deverá aprender a interatuar. Em outras palavras, significa dizer que a partir do momento que a criança entra em contato com o mundo exterior e passa para a segunda fase de sua socialização, ela participa do mundo real, ou melhor, da sociedade como um todo, que é muito mais dinamizada do que aquela apresentada por seus pais.

Por sua vez, a socialização secundária é decorrência de todos os processos de inserção social específicos, os quais a pessoa se sujeita para fazer parte de determinado grupo e passar a se identificar como tal. Segundo Berger e Luckmann, trata-se de “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (2004, p. 175). Pode-se citar como exemplos: a escola, a religião, a profissão e a classe social em que a pessoa está inserida. A personali-

de de um indivíduo passa a ser identificada, então, com a maneira como a pessoa está localizada em sua sociedade (BERGER, 1986, p.79).

Portanto, enquanto a socialização primária é mais generalizada, pois prepara a criança para interagir na sociedade como um todo — ainda que com as características da classe que pertencem seus pais — a socialização secundária é mais específica. Nesse sentido, Berger e Luckmann:

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. [...] Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária (2004, p. 184-185).

Entretanto, a despeito da análise sociológica, muito contributiva para entender a estrutura de um determinado coletivo social, bem como para compreender os padrões de conduta que são impostos e quais as normas que regulamentam a vida nesse agrupamento, é preciso compreender como esses dispositivos atuam no corpo do indivíduo — adestrando-o e, sobretudo, agindo na sua alma, docilizando seus instintos, de forma aceita, porquanto tida como natural. Conforme afirma Michel Foucault, “a arte de punir deve, portanto, repousar-se sobre toda uma tecnologia de representação. A empresa só pode ser bem-sucedida se estiver inscrita numa mecânica natural” (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Oportunas, assim, as palavras de Hannah Arendt, filósofa contemporânea, quando afirma que “a condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência” (ARENDRT, 2007,

p. 17). Essa condição humana é, nesse entendimento, uma espécie de soma das experiências, das vivências, dos cotidianos e, por isso, define, de algum modo, na perspectiva da autora, as ações dos homens em sociedade.

A produção de corpos dóceis é economicamente rentável e não à toa se trata do mesmo perfil esperado nas fábricas. Dessa forma, é possível vislumbrar que o controle político do corpo é acompanhado pelo advento do capitalismo, porquanto as punições sempre tiveram o escopo de produzir mão de obra barata e precária.

Mas, para além disso, a produção de um corpo dócil é tão economicamente eficaz que, conforme análise feita por Foucault, é capaz de produzir voluntariamente a própria delinquência. Isso gera estranheza, porque parece contraditório. Entretanto, se analisada em seus pormenores é possível perceber que se trata de uma produção deliberada.

A distribuição da criminalidade, a especificação de condutas criminosas voltadas a determinadas classes sociais e o sucateamento do processo penal sempre tiveram em mente a produção de delinquência como justificativa para a criação de um ambiente de ilicitude, onde as práticas moralmente rejeitadas, mas altamente lucrativas pudessem imperar. É o caso da circulação do dinheiro sujo, advindo da prostituição, do tráfico de drogas e armas. A ilegalidade economicamente rentável justifica o porquê do suposto fracasso da ressocialização pelo sistema prisional.

A produção de indivíduos delinquentes e reincidentes é, na realidade, estabelecida de maneira antecipada. Situação que, como avençado, parece opor-se à ideia de adestramento dos indivíduos. Entretanto, a docilização dos corpos, por meio da disciplina, não deve ser interpretada como um mecanismo com escopo pautado na moralidade e na ética propriamente dita. Isso porque produz justamente indivíduos delinquentes, indo em desencontro com o interesse social.

Assim, não se trata de eliminar a delinquência, mas também torná-la um mecanismo de poder, economicamente útil, em que se deixa ocorrer sob a forma de ameaça social, com o intuito de utilizá-la não apenas na sua forma de ilegalidade lucrativa, mas como controle dos demais indivíduos, delinquentes ou não. Nesse sentido, o delinquente não é subproduto do fracasso prisional, ao contrário, é o resultado perfeito do sistema, que prova que não somente conseguiu adestrar aquele corpo, como também o utiliza para o fim que desejar, inclusive a delinquência.

A produção deliberada da delinquência denota o quanto a vida passou a ser gerida pelo aspecto econômico do poder, em que a docilização dos corpos tem na sociedade contemporânea o seu maior auge. O poder disciplinar evolui, então, para um biopoder, em que a política coloca na vida dos indivíduos seu principal objeto de atuação, criando o que se denominou de biopolítica. Portanto, as tecnologias disciplinares estão pautadas em uma racionalidade destoante dos valores éticos, uma vez que governados sob a finalidade de um poder de natureza economicista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplinarização dos corpos tem na vigilância constante o seu instrumento mais eficaz, em que basta a sensação de estar sendo vigiado para que haja um autocontrole dos gestos, do comportamento e até mesmo do pensamento.

Entretanto, tornar o sujeito uma realidade fabricada pela disciplina terá como consequência a criação de indivíduos atomizados e alienados. Corpos dóceis, em sua maioria, mas destituídos de sua própria compreensão e de seu lugar no mundo. Seres mecânicos por excelência. Sujeitos que apenas existem, mas não compreendem sua função na sociedade e nem em si mesmos.

A domesticação da subjetividade do ser humano (de modo que sejam refreados seus instintos passionais e privilegiada a racionalidade exacerbada), embora providencie o controle do ser, bem como possibilite o seu uso para fins variados, não evidencia uma finalidade benéfica para a sociedade como um todo, visto que lança mão do uso desequilibrado das emoções humanas.

A tentativa do controle passional do humano, embora pareça contraditório, deixa de permitir que o mesmo compreenda racionalmente a si próprio, no tocante às suas falhas e necessidades de evolução. A vigilância constante de sua conduta, o refreamento de seus atos e impulsões fazem com que o indivíduo não olhe para si e perceba o que há de patológico em seus sentimentos. Não compreende sequer por que deve dominar seus instintos.

Nesse sentido, Foucault sugere um “cuidado de si” como forma de se libertar das amarras do poder, “um exercício de si sobre si mesmo, através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 1984, p. 265), pois, segundo o filósofo, “não é possível cuidar de si sem se conhecer” (*Idem*, p. 269).

Na análise do filósofo, o cuidado de si era uma prática natural, sobretudo no período grego (FOUCAULT, 1984, p. 270), mas foi, aos poucos, deixado de lado. Assim, para a ética foucaultiana, olhar para si é um dever que necessita ser observado por todos, não obstante, trata-se de uma forma de libertação. O cuidado de si é um dever político de cada cidadão.

Assim, pretende-se trazer o assunto da docilização dos corpos para a sala de aula, por meio da contribuição do filósofo Michel Foucault, com o intuito de não somente apresentar a ocorrência dessa domesticalização no processo de socialização e ressocialização dos alunos, como também de que forma ela ocorre e quais as suas implicações no corpo

social em que vive. Compreendendo como a docilização dos corpos atua como uma ferramenta de poder e de controle social, permitir-se-á que, uma vez tomado o conhecimento dessa situação, os estudantes possam agir de forma crítica e problematizadora, contribuindo para sua emancipação e libertação nesse processo que, como visto, tem implicações negativas na vida dos indivíduos.

Suscitar tais questões em sala de aula tem como objetivo propiciar a criticidade nos discentes e, sobretudo, compreender as nuances de seu processo de socialização, com vistas a que possam, futuramente, contribuir para uma formação social mais justa, assim como exercer de forma mais efetiva a cidadania que têm por direito.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense universitária, 2016. BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BERGER, Peter L. *Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística*. Tradução de Donaldson M. Garschagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

DURKHEIM. Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. As malhas do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos VIII: Segurança, penalidade e prisão*. Rio de Janeiro: Forense, 2012. p. 168-188.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Vozes, 1999.

INFERÊNCIAS SOBRE A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Helio Tomal
Antonio Charles Santiago Almeida

INTRODUÇÃO

Ser livre. Ser autônomo. Ser emancipado. Essas são premissas historicamente sonhadas pela humanidade que, a partir da organização da escola na Modernidade, ganharam contornos específicos e complexos. Projetos políticos e educacionais variados estabeleceram correlações entre educar e emancipar, educar e libertar, educar e autonomizar os indivíduos. Entretanto, em que medida essas premissas se efetivam dentro do espaço escolar e como essas perspectivas de liberdade funcionam, diante da iminência da violência e da barbárie que se manifesta socialmente na contemporaneidade é, a saber, imperativo.

Foi partindo da premissa de que a autonomia dos indivíduos é condição para se evitar e combater a barbárie que este estudo se desenvolveu. Na tentativa de elucidar essas questões que esta pesquisa de Mestrado Profissional se reportou ao curso de formação de docentes, em nível médio, no Colégio Estadual Túlio de França, em União da Vitória, Paraná, durante o período de 2017 a 2019. Afinal, a barbárie está presente dentro das relações escolares? Na iminên-

cia desse fenômeno dentro da escola, é possível antever e evitar que ela se reproduza? Nesse sentido, objetivou-se compreender em que medida a barbárie adentra no espaço reportado, assim como, de que forma esse curso fornece ou pode fornecer aos seus alunos uma formação que conteste a lógica bárbara presente na escola e que é disseminada em nossa sociedade pela *indústria cultural*.

No que concerne ao estabelecimento deste objetivo, tomou-se como mote os fatos de que: a) como professor de filosofia da rede pública de ensino do Estado do Paraná, há aproximadamente dez anos, o autor do texto pôde perceber na escola em que leciona que havia uma carência de um debate filosófico específico acerca do processo de formação oferecido aos estudantes; b) Observou que nessa escola a barbárie (ainda que por vezes camuflada e/ou negada) adentra, via narrativas e práticas que são reproduzidas da sociedade e disseminadas por diversos agentes da instituição, por meio da homofobia, do racismo, do machismo, da discriminação social e do autoritarismo; c) Que o Mestrado Profissional em ensino de Filosofia – PROF-FILO – prevê a realização de uma problematização filosófica acerca de uma atividade de prática de ensino de filosofia desenvolvida na escola.

Tomou-se como hipótese a perspectiva de que a barbárie está presente no espaço escolar enquanto narrativas que são reproduzidas do processo civilizatório desenvolvido socialmente e que, muito embora se propaguem discursos em que a autonomia dos sujeitos é um objetivo educacional a ser alcançado, a semiformação oriunda desse mesmo processo civilizatório impede que os sujeitos possam desenvolver uma formação contestatória e emancipada.

Para atender a esse objetivo, buscou-se na obra de Theodor W. Adorno os fundamentos teóricos e metodológicos que pleiteassem este debate filosófico, por entender que: 1) esse autor produziu dentro da filosofia contemporânea, para

além de uma profunda e ampla crítica ao sistema de dominação implícito na ordem social, vigente no capitalismo tardio, uma leitura interpretativa da realidade que explicitou a urgência de uma reviravolta formativa dos sujeitos. 2) Em que pese à leitura diagnóstica realizada pelo autor, essa crise formativa denunciada por ele só poderia ser combatida/revertida a partir de uma formação cultural sólida e calcada nos horizontes éticos ligados à uma perspectiva reflexiva. 3) Compreende-se que os conceitos desenvolvidos por esse autor, ao se tornarem basilares, tanto da definição quanto do objeto deste estudo, tornaram-se significativos e edificantes quando no trato das informações coletadas na atividade prática desenvolvida na escola.

Quanto à metodologia adotada nesta pesquisa, configura-se como *dialética* e *qualitativa*. Severino (2016, p. 122) afirma que a pesquisa *dialética* se estabelece como: “esta tendência (que) vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico”. Entende-se que *qualitativamente* este estudo buscou, portanto, estabelecer um diálogo permanente entre o objeto investigado com os fundamentos teóricos e metodológicos, no intuito de produzir um debate perene entre essas duas esferas, que por sua própria natureza, compreende-se, serem inseparáveis.

Este curso de formação de professores é ofertado na modalidade de *Ensino Médio Integrado*, é público, funciona há mais de cinquenta anos na cidade de União da Vitória (Paraná) e desde o ano de 2006 voltou a ofertar a disciplina de filosofia em sua matriz curricular. Portanto, por meio do espaço que essa disciplina propicia, procurou-se construir uma atividade atrelada à vivência escolar e integrada ao cotidiano pedagógico desenvolvido. Para tanto, ao planejar essas atividades se tomou como pressuposto o entendimento de que os estudantes são sujeitos em processo de formação

e, para atuarem como docentes, necessitam dessa formação na sua integralidade para agirem autonomamente enquanto futuros docentes. Compreende-se que é nesse curso que eles irão construir os fundamentos básicos para poderem exercer a atividade profissional de modo emancipado.

Autonomia e barbárie no contexto da sala de aula

A primeira etapa da atividade desenvolvida ante o desafio de pensar *Emancipação* na formação de docentes, a partir da filosofia de Theodor Adorno, ocorreu durante o terceiro bimestre do ano de 2017, no intervalo do final do mês de julho até o final do mês de setembro, quando acontecia a disciplina de Laboratório do Ensino de Filosofia. Nesse período, atividades desenvolvidas na escola, conceitos de *emancipação*, *barbárie* e *semiformação* foram debatidos a partir da seguinte abordagem metodológica: primeiramente, como atividade de sensibilização foi assistido o longa *Die Welle* (A Onda, 2008)¹. A partir do debate dirigido do filme, foi realizado um trabalho de ressignificação dos conceitos de *barbárie* e *emancipação*. Foi discutido como a barbárie se manifesta na escola na atualidade. Compreendeu-se que ainda que exista um discurso social avesso ao nazismo enquanto modelo político, por exemplo, a *semiformação* cultural determina nas sociedades administradas (in-

¹ Sinopse: Rainer Wegner, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao desinteresse deles, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de A Onda. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e “A Onda” já saiu de seu controle. Baseado em uma história real ocorrida na Califórnia, em 1967. Disponível em: <https://filmow.com/a-onda-t7918/ficha-tecnica/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

clusive na escola) efetivas relações sociais condizentes com a barbárie. Nesse horizonte, o mote dos debates foi pensar de maneira conjunta com as (os) alunas (os), em como é possível pensar a *emancipação* no curso de formação de docentes à luz dos conceitos adornianos, bem como de que forma é possível perceber a barbárie nesse espaço escolar.

Após a exibição do filme, seguiu a apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos. Com a compreensão, colaboração e aceitação dos estudantes em participar da proposta, o debate foi iniciado. Em linhas gerais, foram apresentadas a metodologia e os desdobramentos que teriam ao longo daquele período que se iniciou o diálogo com a teoria crítica de Adorno. Logo após, a discussão se encaminhou efetivamente para os conceitos de *Barbárie e de Emancipação*. Os alunos foram instigados, inicialmente, a refletir se a *barbárie* se manifesta nas realidades vivenciadas em sala de aula, tanto no curso que fazem quanto nas escolas onde realizam seus estágios.

Dentre as diversas falas que apareceram nesse primeiro momento, vale frisar que, ao menos de modo inicial, elas(es) não reconheceram nesses espaços, necessariamente, como um lugar de promoção da barbárie, ou seja, a escola, na perspectiva inicial aventada por eles não produz a barbárie, mas que pode colaborar para reiterá-la no tocante ao que se presencia na sociedade. Nesse sentido, foram elencadas, coletivamente, na lousa, as manifestações bárbaras mais evidentes na sociedade que, inevitavelmente, chegam à escola, destacam-se: *O racismo, a homofobia, o machismo, a discriminação social e o autoritarismo*. Vale ressaltar que, nesse início de conversa esses temas foram exemplificados a partir de diversas situações do cotidiano escolar em que os alunos relataram ter presenciado atitudes bárbaras².

² Algumas alunas reportaram situações vivenciadas na escola, em que o machismo foi associado com a prática docente. Houve relatos sobre algumas brincadeiras que foram direcionadas a meninos e não a meninas; foram re-

Na sequência, foram apresentados (ainda que de modo genérico) os motivos da escolha de Theodor Adorno para pleitear a discussão sobre o conceito de *emancipação*. Além de situar o autor como um crítico do projeto alemão de cultura e de sociedade, foi rememorado coletivamente o impacto social e político que o Holocausto provocou durante a primeira metade do século XX, assim como seus efeitos políticos e culturais durante a segunda metade do mesmo século. A exibição do filme *A Onda* (Die Welle) ajudou a fundamentar esse debate sobre como se estabelece um regime totalitário, bem como sobre quais são as origens culturais da barbárie vista e vivenciada no cotidiano autoritário por ele relatado. Desse debate, três perspectivas apontadas pelo filme foram aventadas: *Disciplina é poder, união é poder, e ação é poder*.

Em um primeiro momento, percebeu-se que as (os) alunas (os) se sentiram intrigados e instigados diante da experiência disciplinar de sala de aula realizada pelo professor no filme, o que evidencia que os modelos disciplinares são ordenadores da vida escolar e também fazem parte de seus cotidianos. Essa proposta foi interligada ao contexto da formação de docentes e às primeiras arguições dos alunos sobre a trama foram no sentido de ressignificar aquela problemática abordada dentro do contexto do curso, tomado como objeto de estudo. Além de considerações sobre semelhanças e diferenças entre os dois contextos, foram debatidas perspectivas de condução da atividade docente, especialmente no tocante à manipulação que o professor pode desenvolver diante de seus alunos.

latadas situações envolvendo a utilização de brinquedos que, quando feitos para meninos estimulam o heroísmo masculino e quando destinados a meninas sugerem a dependência e fragilidade. Também declararam situações de homofobia associada à violência física, em que uma das alunas afirmou ter presenciado agressões a um aluno chamado de gay e que, frequentemente, era vitimizado por essa condição.

Com o término desse processo, os alunos tiveram um tempo para expressarem verbalmente o que pensaram sobre o desfecho da trama e essas falas trilharam alguns caminhos³: uma aluna relatou que “entendia que o risco de um novo holocausto é visível na sociedade hoje ainda, pois a obediência cega é um fator social vigente”. Outro aluno relatou que “pensa que a autoridade e o autoritarismo vivenciados na escola por parte dos professores também podem gerar uma obediência cega”. Posteriormente, uma terceira aluna ilustrou o debate com o relato sobre um caso de grande repercussão nacional referente a um menino que foi tatuado na testa com a frase “sou ladrão e vacilão”, após cometer um furto, lembrando deste como um exemplo de barbarismos contemporâneos⁴. Tal discussão foi pleiteada por outra aluna que se posicionou contrariamente à tortura, mas que entendia que não há racismo no Brasil e, por esse motivo, o exemplo desse menino só representa a posição de toda sociedade brasileira em ser contrária a qualquer tipo de crime de qualquer pessoa no país e que, portanto, a tortura naquele caso específico tinha certa justificativa. Outro aluno interveio dizendo que a igualdade no Brasil é uma mentira, pois tem sua principal condicionante na questão financeira, restando assim aos mais pobres o poder mais forte do Estado, enquanto os mais ricos se beneficiam dos direitos e da liberdade advindas dos menos favorecidos.

Esses comentários sinalizam, primeiramente, que a escola é por excelência um espaço de contradição. Nesse sentido, quando Adorno propõe que a *emancipação* é uma

³ Convidamos um aluno do PROF-FILO para assistir e fazer relatoria das atividades, bem como das falas produzidas no ambiente escolar e da sala onde foi desenvolvida a atividade.

⁴ Cf. Reportagem sobre este assunto, disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/jovem-acusado-de-roubo-e-torturado-e-tatuado-sou-ladrao-e-vacilao-11062017>. Acesso em: 05 maio 2021.

necessidade de resistência aos totalitarismos que se difundem socialmente, pode-se compreender que a interpretação crítica do espaço escolar precisa dialogar em uma seara política de enfrentamentos que, por vezes, são paradoxais e que nem sempre a autonomia dos sujeitos é parte fundante desse exercício democrático. Pode-se perceber, assim, que o espaço da sala de aula, por ser um ambiente de conflitos, de interesses e de informações, na maioria das vezes, não se encaixa em uma síntese conceitual. A teoria crítica adorniana, por sua vez, inscreve nos debates realizados em sala de aula a condição que para que esse espaço seja de emancipação, é necessário que se resista à iminência dos discursos totalizantes e se fomente a contradição no âmago da própria ideia de democracia⁵ que se desenvolve na escola. Para Adorno (2012, p. 36) “na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”.

Desse modo, é justo considerar que as falas e posicionamentos dos estudantes, com relação às manifestações da barbárie na sociedade, expressam um cenário misto entre negação e indignação diante da violência e, por outro lado, de aceitação e indiferença dela como parte da conjuntura cultural. Esse cenário, como afirmou Adorno, é reflexo de um processo educativo em que a semiformação cultural, que se manifesta socialmente, tem na escola uma aliada e cúmplice. À medida que a autorreflexão foi abandonada pelo processo educacional, em nome de uma escolarização

⁵ A democracia vigente dentro do espaço escolar é reflexo da que é vivenciada na sociedade, ou seja, é falha justamente por não haver equidade e autonomia dos sujeitos perante a divisão política do poder. Portanto, é preciso ressaltar que a teoria adorniana inscreve sobre essa concepção a necessidade de uma revisão desse conceito e de sua prática, no sentido de exigir sujeitos emancipados como pré-condição do próprio funcionamento da democracia.

instrumentalizada, a barbárie começou a ser compreendida como natural e insolúvel dentro das relações sociais e por não haver uma solução instrumental prática e simplista, torna-se irrefletida e naturalizada.

Percebe-se, então, que seria necessária a abertura desse debate com as escolas em que os alunos atuavam como estagiários para entendermos por que a barbárie, que é um fenômeno cultural tão complexo, não se limita a esse ou aquele espaço especificamente. Então, foi solicitado que os alunos, a partir de suas experiências, relatassem pontos de conflito, assim como de convergência entre a perspectiva de barbárie apresentada no filme e a realidade observada na escola em que trabalhavam.

Essa atividade, que será denominada por “Atividade 02”, foi realizada por meio da produção de uma redação que versou sobre a percepção que as(os) alunas(os) tinham do espaço escolar em que estagiavam.

A aluna A relatou nessa atividade que:

No decorrer da minha regência, passei por uma situação de racismo em sala e fiquei em choque, não sabia como acalmar os alunos no momento, e eu estava sendo avaliada. Minha atitude, pensando agora, pode ter sido fraca em defesa daquele aluno e os demais, e, pode ser que um dia ou momento passarão pelo mesmo. Mostrar que o problema só será resolvido com uma punição ou autoridade não faz ele, aluno, perceber o erro, e sim, só o reproduza, porque ele sabe que será só aquilo, punição e autoridade.

Essa narrativa sinaliza uma questão importante que problematiza o instrumental formativo disponibilizado pelo curso. Uma vez que a avaliação da aluna ocorre paralelamente à barbárie manifesta no espaço escolar, seu relato evidencia que a sua autonomia ficou condicionada ao aparato avaliativo e lhe impediu de intervir resistentemente ao ato de racismo que presenciou. Desse modo, é importante compreender que quando a estrutura do sistema escolar an-

tecede aos problemas de ordem social e histórico, materializados na prática docente e manifestados por discursos de barbárie, nem sempre as ações dos estudantes correspondem àquilo que se espera — ações emancipadas. Essa não correspondência, apresentada pela estudante, reflete como o autoritarismo se desenvolve de maneira conexas às práticas cotidianas desenvolvidas na escola.

Nessa mesma atividade, o aluno B questiona:

Até que ponto a escola tem se mostrado sensível a realidade enfrentada? Atualmente com o ensino escolar sendo obrigatório as pessoas passam em seu interior cerca de 12 anos nas escolas, estudando várias coisas. Mas nem sempre tudo que é necessário para a boa vivência na sociedade.

Nesse posicionamento, por sua vez, ele denuncia a distância que existe entre o currículo desenvolvido no curso e as necessidades imanentes ao trabalho docente que irão realizar.

A aluna C também comenta que:

Através do filme *A onda* podemos tirar várias reflexões, principalmente da importância da escola na vida do cidadão. Dentro da escola são ensinados os conteúdos de matérias básicas como português, matemática, mas parece que há uma cultura de deixar de lado a importância das disciplinas formadoras da crítica.

Há nesse relato uma crítica evidente à instrumentalização do currículo e do ensino escolar a partir da hierarquização de disciplinas que, conseqüentemente, resultam no descrédito a disciplinas que têm a crítica social como parte fundante do seu desenvolvimento.

Pode-se perceber que esses três relatos pontuam alguns aspectos da desarticulação existentes entre a formação do professor às suas posteriores práticas docentes. As ações bárbaras se manifestam no espaço escolar sob a tutela das narrativas preconceituosas e violentas que lá se desenvolvem. É necessário que o docente tenha uma formação adequada para resistir e contrapor. Entretanto, a semiformação

funciona como um impeditivo dessa resistência: no sentido que a aluna relatou estar pressionada pela avaliação de seu estágio e, portanto, não conseguiu intervir em prol de um aluno que sofria racismo na sua aula; quando o aluno que relacionou a desconexão entre os conteúdos abordados na escola e o problema da barbárie no cotidiano escolar; e ainda quando a aluna compreendeu que existe um privilégio curricular com disciplinas que não têm como foco a formação pela criticidade. O que se percebe é uma atitude docente impotente diante dos ditames da barbárie, que se manifestam na escola enquanto espaço de trabalho e de representação da lógica macro, desenvolvida na sociedade.

Desse modo, com posse desses encaminhamentos, iniciou-se a discussão sobre os desafios docentes – em termos de emancipação – diante da barbárie na realidade escolar. As descrições trazidas pelos alunos, com relação aos espaços escolares em que atuavam como docentes, versaram sobre a barbárie manifesta e a impotência docente diante dela. Nesse sentido, e a partir dos debates, leituras, contextualizações realizadas, pode-se perceber que alguns posicionamentos se fizeram mais evidentes.

Para a aluna D, por exemplo:

É na escola onde estamos em constante aprendizagem, e agregamos maior parte do nosso conhecimento, como também é nela que precisamos enfrentar as inúmeras barbáries (racismo, homofobia, discriminação social, discriminação de gênero). Lutar por uma sociedade justa e igualitária é primeiramente construir, no meio escolar, alunos que saibam respeitar e sejam críticos o suficiente para enxergar e enfrentar isso fora da sociedade. O professor deve mediar o conteúdo científico com os problemas sociais para que os alunos saibam resolvê-los e conseguirem alcançar sua autonomia, pois, assim, poderá combater as barbáries presentes no nosso cotidiano.

É possível perceber que existe no entendimento dessa estudante a compreensão da importância da autonomia no processo de formação dos sujeitos e, também, o

entendimento de que essa é uma precondição no combate à barbárie. Entretanto, infere-se que: o que impede que essa precondição se estabeleça enquanto prática formativa são as determinações contidas nos dispositivos de reprodução cultural que se materializam como semiformação na sociedade e no espaço escolar.

Essa compreensão deu subsídio para debater com a turma a contradição existente entre a racionalidade desenvolvida nos currículos e práticas escolares, assim como a falta de autonomia dos sujeitos diante das manifestações diárias da barbárie. Nesse momento, foi apresentada uma proposta de roteiro de leituras dos capítulos do livro *Educação e Emancipação*, que precisariam ser estudados para que se pudesse interpretar essa realidade diagnosticada à luz dos conceitos adornianos. Esse roteiro perpassou três textos de Adorno dispostos na obra *Educação e Emancipação* (2012) — a saber, *Educação após Auschwitz*; *Educação contra a barbárie* e *Educação e Emancipação*, que foram lidos, contextualizados e debatidos durante o andamento das aulas. Foram pontuados momentos em que o conceito de emancipação foi tratado por Adorno de maneira mais específica. Portanto, esses recortes levaram em consideração os argumentos adornianos, que discutiram de modo mais incisivo a dimensão sociocultural da barbárie, bem como da necessidade da emancipação como resistência.

Primeiramente, com a leitura e debate dos recortes do capítulo *Educação após Auschwitz*, evidenciou-se que a preocupação de Adorno com o projeto educacional da Alemanha em, por meio da educação, evitar-se um novo holocausto é também uma preocupação no curso de formação de docentes. Esse diagnóstico foi reverberado pela constatação de que, na perspectiva adorniana, a racionalidade levou e condicionou Auschwitz a um patamar de fenômeno histórico sem precedentes em termos da barbárie e que a

sobrevivência de todos ainda depende de que esforços educacionais sejam direcionados para esse objetivo ético. Se Auschwitz representou o auge do horror e se desenvolveu a partir de um conhecimento programado, que se estendeu como projeto de sociedade e se mantém como semiformação cultural, só é possível evitar esse fenômeno histórico se houver um pensamento em um futuro em que a educação de fato consiga o antever e o impedir.

Diante desse cenário, foi iniciada uma leitura coletiva com as (os) alunas (os), do texto “*A educação contra barbárie*”. Dois temas se fizeram relevantes: evidenciou-se que nessa conferência o autor tratou de um diagnóstico social da fundamentação da barbárie na esfera política e educacional desenvolvida e que o desafio ético da educação e da formação cultural é o de pensá-los em termos de resistência aos projetos totalitários vigentes. Desse modo, o debate com os alunos trouxe à tona o problema do medo, que parece fazer parte da vida escolar. O medo, enquanto prática escolar que fica evidenciado no bullying, na violência de gênero, física e que, segundo os alunos, sempre foram partes integrantes e atenuantes de seus cotidianos na escola, é propulsor das práticas bárbaras desenvolvidas na escola. Vale pontuar o comentário de dois alunos homossexuais que retrataram terem medo do espaço escolar em virtude de sua condição sexual e, também, de três alunas que relataram o medo de transitar nas ruas até a escola pelo perigo de serem estupradas (consequência do machismo). Dessa forma, é possível afirmar que o medo e a violência são fenômenos presentes nas práticas escolares e determinam a formação dos sujeitos, primeiramente, por ser uma condicionante histórica e social e, segundo, por legitimar-se enquanto semiformação, inclusive dos sujeitos que são vítimas dessas práticas.

Entende-se que esses posicionamentos apresentados e elucidados pelos estudantes fazem jus ao que Adorno ponde-

rou juntamente com Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. No espaço do conhecimento, e nesse caso específico do conhecimento escolar, transitam práticas e correlações sociais que são permeadas pelo autoritarismo e pelo medo. Nessa obra, os autores reiteraram que diante das narrativas míticas em que o medo era atenuante das relações políticas, o *esclarecimento* se autoproclamou como verdade, como superação do mito. Entretanto, para poder se configurar como verdade ele teve que se converter naquilo que visava superar — na terra totalmente esclarecida reina o horror. Portanto, o conhecimento, no âmbito do espaço escolar, convive diariamente com práticas antagônicas por excelência, pois se por um lado se pretende dar autonomia aos sujeitos mediante a posse desse saber, por outro imperam práticas bárbaras em que o medo é condicionador das relações entre esses sujeitos. A violência física, de gênero, homofobia, racismo e a discriminação social, são atenuantes do autoritarismo, que se legitimam nas práticas educacionais escolares camufladas na perpetuação dos autoritarismos.

A aposta de Adorno, por sua vez, é que somente de um processo formativo consistente se pode esperar resistência e contestação para, posteriormente, evidenciar-se a emancipação. Entretanto, os exemplos trazidos pelos alunos revelam o quanto a indústria cultural é potente em termos de disseminar discursos e práticas semiformativas nesse espaço. Quando algumas alunas relataram que o racismo no Brasil é inexistente ou que a prática bárbara de tatuar na testa do menino que cometeu furto que ele era “ladrão e vacilão” era justificável, tem-se uma evidência do quanto as mídias interferem na visão de mundo e de sociedade que os sujeitos desenvolvem. Além de tomar uma informação veiculada pela imprensa como verdade incontestada, essas falas revelam como a barbárie acaba naturalizada pelos sujeitos em suas concepções de mundo e de sociedade. A negação

do povo negro e de sua cultura na formação do povo brasileiro aparece nessas narrativas bárbaras, muitas vezes, de maneira camuflada pelo mito da democracia racial. Nas falas aventadas pelos estudantes, na maioria das vezes, o entendimento sobre o racismo foi apresentado de maneira ambígua, pois, por um lado, profere-se discursos em que o racismo é inaceitável, entretanto as práticas e narrativas segregacionistas que se perpetuam pelas mídias e pela cultura legitimam práticas racistas inclusive no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que esse debate, bastante exaustivo na disciplina de Laboratório, pleiteado pela efetiva participação de alguns alunos da turma nesse fenômeno histórico, elucidou o que Adorno havia chamado de semiformação. À medida que os estudantes estabeleceram uma série de descrições sobre o fenômeno histórico, que apresentaram diferentes posicionamentos políticos, debateram suas perspectivas sobre ele, mas não conseguiram efetivamente contextualizá-lo em sua ampla dimensão política, social e econômica, percebeu-se, com isso, que existe um lapso entre a percepção do fenômeno, o posicionamento que se toma, bem como a efetiva resistência posta em prática. Nesse sentido, quando Adorno conclama a uma educação conteste, ele a conceitua de forma a não se enquadrar nas narrativas bárbaras impostas pelo discurso autoritário.

Consequentemente, na continuidade das aulas o problema da democracia em termos de emancipação e de função social da escola se tornou mais um tema recorrente. A discussão sobre os talentos⁶ (abordados pelo autor como constituinte da inferência da ciência da atribuição de valores

⁶ Cf. Adorno (2012), debate com Becker, na rádio de Hessen, intitulado “Educação e Emancipação”.

aos alunos na Alemanha), e o que significa ser emancipado, hoje, foram os escopos das aulas finais do debate sobre *emancipação* e educação, a partir de Adorno. Sobre a questão da necessidade de cidadãos emancipados para o funcionamento da democracia, o primeiro problema levantado em sala foi em relação a: o que podemos chamar “democrático”? Afinal, foi evidente a percepção de todos de que vivemos em um país que possui sujeitos que, na maioria das vezes, são menosprezados enquanto cidadãos (seja pela pobreza, pelo status social, pela cor da pele etc.). A democracia, enquanto regime vivenciado na escola, foi tencionada por fatores imanentes aos últimos acontecimentos em lócus (desfile obrigatório, uniforme, civismo obrigatório), em que se questionou em que medida a escola consegue condicionar espaços de efetiva emancipação, se ela precisa atender a determinações de outras instâncias sociais. Sobre o segundo aspecto, pode-se perceber que no Brasil, embora legalmente não seja explícito, há uma tentativa histórica de utilizar-se dos pressupostos científicos para legitimar classificações⁷ dos alunos, segundo arquétipos preestabelecidos. Então, novamente a diferença entre os objetivos da escola pública versus os da escola particular foram tencionados, em termos de condições materiais e econômicas que viabilizem a emancipação de todos⁸. Por fim, a pergunta

⁷ Segundo Bourdieu (2015), a escola atende a pressupostos produtivistas da ordem social. Nesse sentido, a perpetuação dos estados de desigualdade social é reproduzida pelo sistema escolar de modo articulado aos moldes desenvolvidos em outras esferas sociais. As predeterminações – ainda que veladas – dentro do espaço escolar, legitimam sistemas amplos de exclusão social, na medida em que classificam e predeterminam o lugar e a posição social dos sujeitos que chegam aos bancos escolares.

⁸ Durante os debates a respeito dessa temática, os estudantes ilustraram a compreensão desses conceitos com a comparação entre as oportunidades de sucesso financeiro social que dispunham em contraponto com as oportunidades recebidas por alunos advindos da rede particular de ensino. O debate trilhou a discussão sobre o impacto da condição econômica das famílias dos estudantes em suas respectivas formações escolares.

sobre o que é ser emancipado fundamentou o debate sobre como a instituição escolar, na maioria das vezes, é limitada no sentido de propiciar condições efetivas de emancipação para seus alunos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *A Atualidade da Filosofia*. Piracicaba: UNIMEP, 2000.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

DIE WELLE (A onda). Direção de Dennis Gansel. Alemanha, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zG3TfjAhs30>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

AYAHUASCA: UM ENCONTRO CONSIGO MESMO, UM CAMINHO PARA A FILOSOFIA

*Rodrigo Scherer Reitz
Sérgio Gelchaki*

INTRODUÇÃO

Repensar as práticas do ensino de filosofia é uma ação que se substancia em uma pergunta recorrente entre aqueles que, nos vários ambientes de educação e ensino, confrontam-se, rotineiramente, com este desafio: é possível ensinar a filosofia ou a filosofar? Ainda mais quando a filosofia é profundamente desinstalada de seus andores e se depara com aqueles que lhe exigem uma utilidade ou mais agudamente ainda, como usar a filosofia em uma época de indiferença aos conteúdos reflexivos?

O objetivo não é trazer a solução para todos os problemas que o ensino da filosofia se depara, mas é justamente partir da realidade, como uma experiência possível de se pensá-la como um elemento de ensino de filosofia, pois é inevitável estar alheio ao problema que ela apresenta, ou seja, “[...] não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica do pensamento” (GALLO, 2007, p. 70). É nesse momento que se pergunta: é possível pensar uma prática de filosofia a partir da experiência do ritual do chá ayahuasca?

Ou então, como olhar, a partir da filosofia, a experiência vivenciada no ritual do chá ayahuasca? As vias pelas quais se percorrerá o caminho proposto pela problemática são de inspiração spinozana, filósofo do séc. XVII, que trouxe para a época uma postura totalmente inovadora na relação entre mente e corpo. Sua filosofia é conhecida pela marcante tese de impulso para a preservação da existência, mediante a relação entre aquilo que são as experiências corporais e sua absorção pela mente.

O que se propõe, portanto, é pensar a experiência da ayahuasca como um elemento que pode favorecer a compreensão da filosofia, em especial, a spinozana, desinstalando-se dos moldes tradicionais do ensino da filosofia. Para tanto, os autores deste artigo se colocaram também como aprendizes, alunos, pois participaram do ritual para compreender como se procede sua prática e quais as consequências que foram constatadas. Portanto, o caminho percorre a senda de instigar uma reflexão filosófica que se afaste do que, muitas vezes, entende-se como prática de uma filosofia historiográfica de conteúdos ou, então, “tenhamos perdido de vista a meta que muitos dos estudantes – e de nós, também, tinham (tínhamos) em nossos horizontes: a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo” (PORCHAT, 2010, p. 26).

No primeiro momento este artigo se concentra na explicação da ayahuasca, bem como na ritualística, depois far-se-á uma relação filosófica com o pensamento de Baruch Spinoza, principalmente no conceito de *conatus*, que se liga à percepção trazida pelo consumo da ayahuasca, por conseguinte, com a experiência do chá, e a partir de então, propõe uma atitude filosófica de ensino de filosofia com efetivação prática por meio da ayahuasca.

Deixa-se claro, nessas linhas iniciais, que o ‘chá’ e sua ritualística tem uma finalidade definida e que, em hipótese

alguma serão usados pela filosofia. Não é forçoso admitir que na Idade Média a filosofia era vista como serva da teologia, e que a ayahuasca não é serva da filosofia. Aqui, a filosofia chega com reverência a ayahuasca, propondo, a partir dela, um caminho vivencial da reflexão filosófica ou como queriam os filósofos antigos, uma filosofia como modo de vida. Nossa atitude primeira é de veneração e de respeito, atitude essa que, de *per si*, é filosófica.

Ensino “não-convencional” da Filosofia

Um dos primeiros questionamentos que surgem sobre o ensino de filosofia é sobre o que é o ensino e, ademais, se um ou vários tipos de aproximações pedagógicas dão conta, mesmo que minimamente, da efetivação prática do ensino com perspectiva filosófica. Neste texto, o termo ensino encerra uma compreensão de algo efetivado, não somente na escola, mas também em outros espaços vitais para a reflexão filosófica.

Como primícias dessa discussão há que se apreender o sentido etimológico de ensino, que do latim significa “gravar, marcar com um sinal”, então ensinar é gravar, não no aspecto de marcar como propriedade, mas de algo que possibilite, mesmo dentro de inúmeras contradições, que o ser humano consiga introjetar algo que modifique sua percepção de mundo e de si mesmo.

A filosofia nasceu como uma possibilidade de um novo olhar para a realidade, principalmente como uma capacidade de ‘desbanalizar’ o banal, isto é, tornar o cotidiano fonte de reflexão filosófica. Essa forma de pensamento não iniciou nos ambientes acadêmicos e eruditos, mas na ‘ágora’, na discussão e na reflexão do dia a dia, tanto é, que alguns dos filósofos antigos não eram academicistas, mas verdadeiros pensadores que propunham a filosofia como um modo de vida, algo totalmente arraigado na existência

cotidiana das pessoas. O filosofar nesse contexto não é, portanto, uma atividade estritamente daqueles que se davam aos devaneios, distantes da realidade e dos problemas existenciais vividos, mas aquilo que envolve a história concreta das pessoas.

Sem olvidar dos aspectos essenciais para o exercício do pensamento e da reflexão, ela foi sendo burilada como um elemento de profunda intimidade e conexão com os elementos do cotidiano. Pode-se citar, como exemplo disso, os filósofos pré-socráticos que paulatinamente foram construindo uma nova compreensão do mundo, oferecendo aquilo que hoje se pode entender como um itinerário de um logos mítico para a conquista de um logos acentuadamente noético (BORNHEIM, 1972, p. 10).

Portanto, nessa esteira que se insere o presente artigo, como uma possibilidade teórica e prática de levar a filosofia nos rincões donde nunca deveria ter saído, nesse caso, a abordagem de uma religiosidade ameríndia, amalgamada com o sincretismo religioso tão rico e peculiar das terras tupiniquins.

É uma reflexão filosófica a partir da ‘Ayahuasca’, que é um chá com propriedades enteógenas, ou seja, o chá ativa princípios que já fazem parte da composição química do ser humano. Esse chá, tomado dentro de uma ritualística própria, tem como escopo a expansão da consciência, fazendo o ser humano tomar consciência de si, do outro e do mundo. Nesse aspecto, que o artigo propõe a ligação entre a filosofia e a ayahuasca, que por caminhos diferentes têm a mesma finalidade.

A postura assumida, desde o início, pelo Mestrado Profissional em Filosofia é a de criar um instrumental que seja utilizado como ferramenta para um ensino efetivo de filosofia em outros espaços, talvez, historicamente, esquecidos e marginalizados, tendo em mente que toda forma de ensinar

filosofia, é filosofia. Essa postura também é assumida por Cerletti (2009), quando aponta, o centro é o ensino, com todas as suas peculiaridades ou até de aprender sem que alguém ensine.

A filosofia também surgiu como uma possibilidade de resolução de problemas. Então, a partir da problemática surge a possibilidade do pensar filosófico em todos os espaços, que pode ser uma experiência desse ensino, que nas palavras do professor Junot (2019), proferidas durante o Simpósio Internacional de Filosofia, como sendo “[...] não uma experiência passando *por* mim, mas uma experiência passando *em* mim”, que seja capaz de transformar o ser humano; como o professor Junot reitera: “A filosofia não tem que servir, a filosofia tem que ter sentido; tendo como objeto a vida humana e suas perspectivas existenciais” (2019, informação verbal¹).

A Ayahuasca como Ensino

A ayahuasca é um chá proveniente da região amazônica, é a junção de duas plantas ‘jagube’ (*Banisteriopsis caapi*) e ‘chacrona’ (*Psychotria viridis*), que são maceradas, trituradas, depois passam 12 a 14 horas em infusão, até se ter o chá de cor e gosto “terroso”, conhecido como ayahuasca. Em língua quechua, Ayahuasca significa ‘cipó das almas’.

A ayahuasca é uma infusão vegetal psicoativa da Amazônia. Tipicamente, provoca poderosas visões, assim como alucinações em todas as demais modalidades de percepção. Essas experiências geralmente se associam a insights pessoais, ideias intelectivas, reações afetivas e experiências espirituais e místicas profundas (SHANON, 2003, p. 109).

¹ Simpósio realizado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de União da Vitória, nos dias 14 e 15 de agosto de 2019. Dr. Junot Cornélio Matos ministrou um minicurso com a temática sobre o Ensino de Filosofia.

Sua história remonta a indígenas dos países sul-americanos que têm em comum a floresta amazônica, pois é recorrente encontrar relatos do uso do chá em terras peruanas, bolivianas, colombianas e brasileiras. Somente no Brasil há relatos de inúmeros grupos indígenas que se utilizam da ayahuasca em seus rituais. Pode-se, com afinco, afirmar que é algo genuinamente criado pelos povos que primeiro habitaram essas terras. Seu uso teve uma expansão graças ao sincretismo religioso tão peculiar no Brasil, pois em um país dessa magnitude e miscigenado com tantas culturas, as religiosidades se amalgamaram, com a ayahuasca não é diferente, pois ela tem matriz indígena, cristã e africana. No ritual fica patente cada uma dessas vertentes.

Mestre Irineu, a partir da década de 1930 difundiu e ritualizou o uso do chá, a partir das matrizes indígenas, africanas e cristãs. Raimundo Irineu da Serra, negro, maranhense, descobriu o chá em suas andanças pelo Acre, onde, de acordo com uma visão divina, recebeu uma ordem para difundir o chá por meio de uma religião, conhecida como Santo Daime:

Em certo momento, Irineu teria se comunicado diretamente com a lua e, mais tarde, Ela teria se apresentado como uma deusa feminina: a Rainha da Floresta (ou Virgem Maria). Desde então Irineu foi recebendo grativamente da própria bebida e dos chamados seres divinos uma série de instruções para que mais tarde pudesse fundar no Acre a doutrina do Santo Daime. Seus rituais trazem uma singular combinação de elementos do catolicismo popular brasileiro, do esoterismo europeu e das matrizes amazônicas e afro-brasileiras, com destaque para as tradições maranhenses (REHEN, 2016, p. 470).

A partir da atividade do mestre Irineu, como é conhecido entre os adeptos do chá, a ayahuasca se espalhou vertiginosamente pelo Brasil e também para algumas partes do mundo. Hoje ela é utilizada em todas as partes do orbe terrestre, tendo como finalidade expandir a consciência humana, principalmente para harmonizar o elemento humano como parte da natureza universal.

Spinoza, por outro viés, séculos antes, chegou a conclusões parecidas, quando ele apontou que uma das atividades precípuas da filosofia é libertar a consciência humana por meio do conhecimento. Para isso, um dos conceitos correlatos com a expansão da consciência advindo da ayahuasca é o de *conatus*.

Quanto mais coisas a mente conhece, tanto melhor entende as suas forças e a ordem da Natureza; quanto melhor, porém, entende as suas forças, mais facilmente pode dirigir-se e propor regras a si mesma, e quanto melhor entende a ordem da Natureza, mais facilmente pode abster-se das coisas inúteis (Proposição 40, *Ética de Spinoza*).

A ayahuasca, quando é consagrada, permite que a pessoa que tem contato com ela tenha sua percepção aumentada, principalmente um sinal de pertença muito grande, consigo e com o mundo. Isso é evidente por meio das visões da ayahuasca. Como se dão essas visões?

Por se tratar de um enteógeno, a ayahuasca age no sistema nervoso central aumentando a capacidade de concentração e de consciência, popularmente chamada de ‘visões’ provocadas no cérebro, que possibilitam a expansão da consciência e a vivência do ‘chá’.

As visualizações da ayahuasca podem aparecer em diferentes formas. Visualizações podem diferir quanto à intensidade da percepção, estabilidade, extensão temporal e também quanto ao impacto psicológico e/ou espiritual que vêm a ter nas pessoas. Por exemplo, algumas visões consistem em elementos de conteúdo isolados, outras apresentam cenários ricos e em outras, ainda, se desenrolam longas narrativas (SHANON, 2003, p. 111).

A filosofia em torno da ayahuasca é de que a experiência com o chá seja levada para a vida, em outras palavras, o ser humano deve se sentir cômico da sua pertença a si mesmo e ao universo, não somente sob o efeito do chá, mas ter um estilo de vida que possibilite essas experiências. A ideia básica é fazer com que o ser humano, por meio de suas escolhas, tenha uma harmonia consigo e com a natureza.

Spinoza: o Conatus e a Experiência da Ayahuasca

Baruch Spinoza (1632-1677) foi um pensador inovador em relação ao contexto da sua época, pois em meio ao surgimento de uma nova forma de filosofia e também de uma nova ciência, profundamente marcadas pelo espírito renascentista, preferiu se dedicar a um pensamento que tivesse como elemento central a realidade humana, mais especificamente na relação entre o corpo e a mente. Sua filosofia se constitui, assim, na crença de que o sujeito é senhor de suas determinações, e os afetos, o desejo, a alegria, a tristeza, o amor, possuem causas determinantes e efeitos dignos de conhecimento (MELO FILHO, 2010).

Na sua obra *Ética*, Spinoza (1677) expõe a principal contribuição para o seu tempo e para a posteridade, propondo a liberdade do indivíduo e de suas inclinações negativas, a partir da razão. Essa libertação dar-se-á por meio da relação entre o conhecimento que o sujeito detiver dos mecanismos afetivos a que ele está sujeito e sua capacidade de intervenção sobre eles. Quando Espinosa afirma o conceito afeto (*affectus*), deve-se entendê-lo como a influência que exerce no corpo, que pode estimular ou refrear a potência de agir e também as ideias dessas afecções (SPINOZA, 2009, proposição 53). Disso resulta que quanto mais se conhece as causas e os mecanismos dos afetos, tanto mais se pode transformá-los em realidades que tragam mais efeitos benéficos do que nocivos. Eis, portanto, um elemento fulcral do pensamento de Espinosa, reconhecendo que a vida afetiva não é “[...] irracional, nem absurda, mas sim uma produção natural possível de conhecimento e exames naturais” (LEME, 2013, p. 110)

Para que se aprofunde um pouco mais essa consciência das afecções e de como, para Espinosa, a vida pode ser uma constituição de relações entre o corpo e a mente, entre

o indivíduo e outros indivíduos e também dele com outros seres, faz-se necessário entender os conceitos de experiência corporal e a mente. E, finalmente, entende-se o *conatus* como elemento que identifica o indivíduo e sua relação na preservação da existência.

A Unidade entre o Corpo e Mente

O ponto de partida da filosofia spinozana consiste na afirmação do conceito substância, “de um ser que existe em si e por si mesmo, que pode ser concebido em si e por si mesmo e sem o qual nada existe nem pode existir” (CHAUI, 2006, p. 116). Essa será a base para a construção do ser que é a fonte da existência, é causa da existência sem ser causada. Nos termos específicos de Espinosa, define-se como *Dives sive Nature* (Deus, ou seja, Natureza), entendido a partir da ideia de que Deus é imanente na natureza, já que sua essência se exprime em tudo aquilo que nela existe. “Acho que o maior legado da ayahuasca é a conexão consigo e com os outros, isso fica patente quando ao olhar o céu, você se percebe como fazendo parte desse todo, você não é separado, a natureza está em você e você nela” (GELCHAKI, Sérgio, relato pessoal, 2020).

O objetivo não é aprofundar esse elemento-chave do pensamento do autor, mas se faz importante compreender a substância como causa de si mesma e como a potência absoluta de autoprodução e de produção de outras coisas (CHAUI, 2006, p. 116). Por conseguinte, por meio dessa relação entre substância, existência e essência, que é capaz de causar as coisas singulares entendidas como existência imanente à substância, pode-se entender que a existência dos seres singulares ou seres necessários pela causa são efeitos imanentes da potência necessária da substância (SPINOZA, 2009, proposição 55). Assim, chega-se a afir-

mar a existência de um ser necessário, por sua própria natureza, Deus, e seres necessários pela causa, como aqueles que resultam da potência necessária de Deus.

O homem, que para Espinosa é entendido como uma unidade dinâmica, é parte integrante da Natureza e passa a exprimir a essência, assim como a potência dos atributos substanciais. Com essa característica de ser dinâmico, ele alcança o equilíbrio por meio de mudanças internas e por relações externas contínuas. Entende-se que o corpo é, por essência, relacional: relações internas entre seus órgãos, relações externas com outros corpos e por afecções, isto é, “[...] à passagem de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 50). Dá-se, nesse momento, uma relação entre as experiências, o que significa dizer que quanto mais rica e complexa for a experiência corporal, tanto mais rica e complexa será a experiência mental. (CHAUI, 2006, p. 121). Em tudo isso é que Spinoza acena para a relação entre corpo e mente, ou seja, que a mente forma uma imagem ou ideia imediata daquilo que acontece no corpo. Para Spinoza, a existência presente da nossa mente envolve a existência atual do corpo (SPINOZA, 2009, proposição 17/2), de tal modo que ela pode imaginar as coisas e delas se lembrar ², fazendo com que essa relação tenha um caráter de unidade, em vista da própria essência do indivíduo. Nesse ponto, depara-se com uma tangível mudança de compreensão na relação entre corpo e mente, algo totalmente diferente para os parâmetros da época, pois

² Spinoza assim define: a potência da mente, ou seja, conf. a p. 17 da Part. II da *Ética*, as imagens das coisas são consideradas como afecções, cujas ideias representam os corpos exteriores como estando presentes. Quando a mente assim os considera, define-se como imaginação.

[...] a mente humana deixa de ser concebida como uma substância anímica independente, uma alma meramente alojada no corpo para guiá-lo, dirigi-lo e dominá-lo. Modo finito do pensamento, atividade pensante definida como conhecimento de seu corpo e dos corpos exteriores por intermédio de seu corpo (pois ela os conhece pela maneira como afetam seu corpo e pela maneira como este os afeta), e como conhecimento de si mesma, a mente humana não está alojada numa porção bruta de matéria, mas está unida ao seu objeto, ao seu corpo vivente (CHAUI, 2006, p. 121).

Percebe-se, portanto, a centralidade dessa relação dentro da obra de Espinosa, pois é nesse ponto que ele apresenta a realidade, não como uma divisão entre razão e paixão ou entre bem e mal, mas encara o indivíduo como um todo. Diante dessa perspectiva, surge o questionamento sobre: o que passa a mover esse indivíduo? Ou ainda, qual é a força que lhe impulsiona para o agir e para manter sua existência? Para responder esse questionamento é que Spinoza expõe o termo *conatus*.

O Conatus e Autopreservação

Parte-se do princípio estabelecido na *Ética* de Spinoza (Parte III), em que ele afirma que ao esforçar-se por alguma coisa, por querê-la, por desejá-la é que se julga como boa. Sendo assim, também a mente se esforça por preservar o seu ser e se constitui como o elemento primordial para a continuidade da existência.

Diz Spinoza (proposição 3): “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar no seu ser” (SPINOZA, 2009, proposição 3), e já na próxima proposição, esse esforço, mencionado anteriormente, passa a ser denominado como a essência atual da coisa: “o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que sua essência atual” (SPINOZA, 2009, proposição 4). Passa-se a compreender que essa ‘essência atual’, constituída por meio da unidade entre o movimento interno e o repouso, bem como do encadeamento interno das ideias da

alma, constitui-se no próprio ser do homem, concedendo-lhe a identidade e individualidade. O termo a ser empregado neste estágio é o de *conatus*, isto é, “[...] é a potência interna que define essa singularidade individual e essa potência é uma força que pode aumentar ou diminuir, dependendo da maneira como cada singularidade se relaciona com outras ao efetuar seu trabalho de auto conservação” (CHAUI, 2006, p. 24).

A primeira lição foi a de que é necessário cuidar ainda mais deste ser enquanto unidade, enquanto ser de relação consigo mesmo em primeiro lugar. Essa lição foi algo que me afetou enormemente, tendo muito claro que havia a “consciência” de que somos um, que nossos pensamentos, nosso corpo, nossa materialidade, possuem um vínculo intrínseco, o que, contudo, ficava no nível da racionalidade e não da forma como vivenciei (REITZ, Rodrigo Scherer, *relato pessoal*, 2020).

Conseqüentemente, o *conatus* passa a ser uma atividade pela preservação no ser, entendendo que essa ação interna que faz sair da passividade se identifica com o princípio de que o indivíduo passa a se tornar causa adequada de si mesmo. Por essa afirmação é que Spinoza aponta o *conatus* como a potência de agir e existir, aumentando-as, à medida em que se insere no plano de atividade da substância.

Partindo dessa visão do *conatus*, entende-se o princípio fundamental da preservação da existência, pois se pretende continuar a assumir a sua forma de existência e, portanto, não deixar de existir. Por conseguinte, “[...] o *conatus* é o impulso vital pelo qual todo ser tende a afirmar-se enquanto ser; é expressão de vida, presente em tudo o que implica vida” (AQUINO, 2007, p. 181). Constituindo-se como esse movimento, em vista da expressão de vida, há uma passagem das paixões tristes para as paixões alegres como reflexo do aumento da potência de existir, o que leva a um fortalecimento do *conatus*. É aqui que se adentra na relação entre a experiência realizada com a *ayahuasca* e o pensamento spinozano.

O Ritual do Chá Ayahuasca e o Conatus

Segundo Spinoza,

[...] durante todo o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de nosso corpo, o corpo estará afetado, de maneira que aumentam ou estimulam sua potência de agir e, portanto, a potência de pensar da mente é aumentada e estimulada a medida em que o corpo estará afetado para aumentar ou estimular sua potência de agir. (SPINOZA, 2009. proposição 12).

Foi necessário percorrer o caminho de compreensão spinozana sobre a relação entre corpo e mente quando, então, aproximou-se do *conatus* e se pôde, dessa forma, estabelecer um vínculo entre esse entendimento do filósofo e a experiência obtida no ritual da ayahuasca. Compreender que Spinoza relaciona o aumento da potência do agir mediante as coisas imaginadas pela mente, que é incitada mediante o estímulo da potência de agir do corpo, dá o aporte necessário para um vislumbre dessa relação quando se faz a experiência mencionada acima. “Através da expansão da consciência tive um encontro pessoal comigo mesmo, com meu self, sem a intermediação do meu Ego, ou seja, é uma percepção genuína do ser” (GELCHAKI, Sérgio, *relato pessoal*, 2020).

Outro momento marcante foi o despertar para a compreensão de ser uma pequena parte no todo que é o mundo (universo). Durante o ritual foi possível fazer essa experiência, pois após a meditação durante o ritual do fogo, despertou uma profunda reação no aspecto de alcance da consciência da pequenez e das limitações e, ao mesmo tempo, de estar em relação com o universo, como parte de um ser infinitamente superior, mas que me permite estar ali com minha individualidade e minha pequenez. (REITZ, Rodrigo Scherer, *relato pessoal*, 2020).

Ao participar do ritual e sentir os efeitos que emanam dessa forma de autoconhecimento, consegue-se entender que o conceito de *conatus* e sua relação com a manutenção da existência estão profundamente atrelados com o próprio

ritual. Não se resume em uma experiência de distanciamento da realidade, por meio do ayahuasca, mas sim a profunda consciência de que há uma intrínseca relação entre a mente e o corpo. A mente é uma atividade pensante que se realiza como percepção ou imaginação, razão, desejo e reflexão, sendo que o primeiro objeto dessa reflexão é o corpo e uma ideia dele definida (CHAUI, 2006, p. 119).

Sobre isso, temos os relatos das participações dos autores deste texto que reforçam a ligação entre a ayahuasca e a possibilidade de relação com o *conatus* spinozano.

A primeira experiência:

Foi um momento de interiorização e meditação particular, significativo, pois possibilitou o acesso aos pensamentos e à memória de uma forma muito incisiva. A reação física/biológica provocada pelo Daime favoreceu a autoconsciência de unidade do ser, fazendo com que as lembranças e as imagens se tornassem tão próximas e reais que os reflexos das mesmas fossem experimentadas pelo corpo (REITZ, Rodrigo Scherer, relato pessoal, 2020).

Outro relato de um dos autores:

A noite em que eu participei estava estrelada, então olhei para as estrelas e me senti parte do universo, também percebi a minha pequenez diante das estrelas do céu. Me senti mais conectado comigo mesmo e também com as pessoas que participaram do ritual; me senti parte da família humana, passando a amar mais meus pais, minha esposa e todos os que fazem parte da minha vida. Isso se irradiou para os dias seguintes, em que eu olhava de maneira terna e carinhosa a todos os que entraram em contato comigo (GELCHAKI, Sérgio, relato pessoal, 2020).

Por conseguinte, os conceitos da filosofia de Espinosa se relacionam intimamente com a experiência, pois ela favorece a oportunidade de alcançar a sua autoconsciência, não se desligando ou relegando a um segundo plano as experiências sensíveis. “A expansão da consciência dá uma sensação de pertença, que você pertence à natureza e deve viver em harmonia com ela” (GELCHAKI, Sérgio, *relato pessoal*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de ‘Laboratório de Ensino de Filosofia’ ao propor novos olhares e novas possibilidades para o ‘fazer’ filosófico levou a refletir sobre quais locais poderiam ser contemplados filosoficamente, visto que, como ficou patente no texto, as coisas simplesmente existem e ‘são’. Elas não podem ser instrumentalizadas para ‘servir’ a filosofia, por isso no discorrer do texto apareceu a aproximação reverencial. A filosofia se aproxima de modo reverente e venerante, propondo pontos de contato ou até de íntima relação. Foi o que aconteceu com os autores ao se aproximarem da ayahuasca, pois perceberam a fecundidade da experiência com o chá e, principalmente, da expansão da consciência, em que surge também a possibilidade de uma reflexão filosófica.

Todos os espaços são também filosóficos e imbuídos de reflexão, todos são ‘ágoras’, basta se pôr em atitude errante. Todo lugar só é caminho quando se movimenta nele e, principalmente, olha-se a filosofia não com olhar sacralizante, mas percebendo que sua história não é um ente ‘etéreo’, mas rica e cheia de vida quando desce do altar sacrossanto e se faz existência no cotidiano efêmero dos seres humanos. Dessas palavras decorrem dois corolários:

Primeiro, que esse texto abordou a ayahuasca de maneira respeitada, principalmente trouxe uma reflexão dela, a partir dela mesma; como um ritual sincrético da rica religiosidade brasileira (indígena, africana, cristã). Não somente se ateuve aos aspectos farmacológicos e químicos da composição do ‘cipó das almas’, mas como uma ritualística que tem um simbolismo reflexivo muito forte, um chá que leva o ser humano a se encontrar consigo mesmo.

Segundo, que a filosofia, neste texto por meio do pensamento de Baruch Espinosa, é a ciência da criação dos conceitos. Essa, talvez seja, uma das maiores capacidades da

filosofia: nominar, conceituar. Quando Espinosa cunhou o conceito *conatus* não teve contato com a ayahuasca, mas os autores que tiveram e são devotados à reflexão filosófica, sem dúvida alguma, usurparam esse termo para explicar filosoficamente sua experiência com esse chá sagrado.

Das experiências e relatos contidos no texto, fica patente que a ayahuasca tem reflexões próprias, mas é também um espaço por antonomásia da reflexão filosófica.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. 2007. p.179-0. Disponível em: www.benedictusdespinosa.pro.br. Acesso em: jul. 2020.

BORNHEIM, G. *Os filósofos pré-socráticos*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CHAUÍ, M. Espinosa: poder e liberdade. In publicação: *Filosofia política moderna*. 2006. Disponível em: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar. Acesso em: 25 abr. 2020.

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

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Liens. São Paulo: Escuta, 2002.

GALLO, S. Filosofia da Educação no Brasil do Século XX: da crítica ao conceito. *Revista Científica*. São Paulo, v. 9, n. 2/2, p. 261-284, jul./dez., 2007.

JUNOT, C. M. Sobre o Ensino de Filosofia. *Anais...* Simpósio Internacional de Filosofia (14-15 de agosto de 2019), UNESPAR, 2019.

LEME, A. P. Spinoza: O Conatus e a liberdade humana. 2013. *CADERNOS ESPINOSANOS XXVIII*. Disponível em: doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2013.81262. Acesso em: jul. 2020.

MELO FILHO, V. G. *Afecções: uma releitura a partir de António Damásio, das emoções em Espinosa*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

PORCHAT, O. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. *Revista de Filosofia: USP*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216>. Acesso em 28 abr. 2020.

REHEN, L. K. F. Texto e contexto da música no Santo Daime: algumas considerações sobre a noção de “eu”. *Revista Mana*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 469-492, ago., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132016000200469&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 abr. 2020.

SHANON, B. Os conteúdos das visões da ayahuasca. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 109-152, out., 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2020.

PARTE II
Práticas filosóficas

METODOLOGIAS INTEGRADORAS: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE FILOSOFIA

Miguel Iachitzki

INTRODUÇÃO

No ano de 2017, a Escola de Educação Básica Almirante Barroso aderiu como proposta de Ensino Médio à modalidade de educação em tempo integral e formação integral, conceitos que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos, porém são distintos. O que se refere ao tempo integral se trata do período em que o estudante permanece na escola, ou seja, uma jornada ampliada de estudos, que no que concerne à formação integral se refere ao desenvolvimento enquanto pessoa. No entanto, esse conceito de formação acarreta múltiplas questões, assim como: é possível uma modalidade de ensino que forma nas várias dimensões do indivíduo, sejam elas intelectuais, emocionais, socioculturais, entre outras? Como é possível a existência de um modelo de educação que respeite a singularidade dos indivíduos e os diversos modos de vida? Ciente dessas e muitas outras questões, que não são simples de resolvê-las, pretende-se aqui apresentar um plano de aula de filosofia na modalidade de educação integral, aplicado na EEB Al-

mirante Barroso, elencando suas vantagens em relação aos modelos tradicionais de ensino, assim como suas lacunas.

Essa proposta de ensino, de acordo com as orientações do Instituto Ayrton Senna¹ (2017b), pretende formar os jovens por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, como se relacionam na escola, sua relação com o conhecimento e com o mundo do trabalho. Para isso, as ações educativas devem investir no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais para viver no mundo atual, marcado pela instantaneidade nas comunicações, pela complexidade e mudanças velozes. O essencial nessa modalidade de ensino é buscar o desenvolvimento do potencial humano de forma crítica e transformadora. Com esse entendimento de educação, pretende-se ultrapassar tanto o individualismo fragmentador quanto o coletivismo massificante que colocam as pessoas como meros instrumentos a serviço do desenvolvimento econômico.

Colocando como princípios predominantes na educação o protagonismo juvenil e a formação voltada para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, o Ensino Médio Integral pretende formar indivíduos dinâmicos, ativos, criativos, os quais ao desenvolver as competências como a autogestão e a responsabilidade, conseqüentemente, serão sujeitos preparados para o contexto histórico do início do século XXI. Para isso, este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma prática de ensino de filosofia a partir dos princípios da educação integral, utilizando-se das metodologias integradoras propostas pelo Instituto Ayrton Senna (2017a), com a finalidade de articu-

¹ O Instituto Ayrton Senna presta suporte técnico e pedagógico para os profissionais que atuam na modalidade de Ensino Médio Integral da EEB Almirante Barroso.

lar as experiências cotidianas dos estudantes e os conteúdos estudados na disciplina.

Ao articular os conteúdos de filosofia com as experiências dos estudantes, pretende-se respeitar as singularidades e efetivar o sentido dos conteúdos escolares. Para isso, propõe-se um plano de ensino de filosofia estruturado em três momentos essenciais: mobilização, desenvolvimento e apropriação de resultados. Momentos, dos quais o primeiro e o terceiro estão interligados às experiências reais da vida concreta dos estudantes. Com essa organização é possível a não fragmentação do currículo e constituir a continuidade dos conteúdos, entendendo-os como uma totalidade. Com esse entendimento de ensino, acredita-se que é possível o desenvolvimento de uma educação integral, a qual busca respeitar a individualidade dos estudantes e contribuir para o ensino significativo.

A partir dos ideais apresentados nos parágrafos anteriores, o plano de ensino de filosofia desenvolvido neste trabalho tem como objeto de estudo a influência das mídias digitais na percepção e no comportamento dos indivíduos contemporâneos, realizado a partir da filosofia de Byung-Chul Han². Salienta-se a relevância desse conteúdo, pois as mídias digitais fazem parte do contexto concreto da vida dos estudantes do Ensino Médio. Elas trazem muitos benefícios e facilitam a organização da vida dos indivíduos em sociedade, porém as mídias digitais também podem contribuir para muitas insanidades, entre elas, a manipulação política dos cidadãos. Portanto, faz-se necessário uma reflexão filosófica em sala de aula sobre as mídias, por meio das

² “Byung-Chul Han é um filósofo sul-coreano, que se dedicou a analisar as estruturas da sociedade do século XXI para entender como o modelo de produção da última fase do capitalismo tem interferido diretamente na vida psicológica das pessoas”. (Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/byung-chul-han.htm>. Acesso em 30 abr. 2020)

metodologias integradoras, para que os jovens estudantes utilizem essas técnicas com mais consciência e tenham uma postura de criticidade perante as informações digitais.

PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Partindo do ideal de formar integralmente os estudantes, os profissionais da Escola de Educação Básica Almirante Barroso adotam alguns princípios e metodologias integradoras em suas práticas de ensino. O entendimento desses princípios e dessa metodologia são importantes para desenvolver e aplicar planos articulados de aula e, assim, concretizar a formação integral do estudante. Para isso, o Estado de Santa Catarina firmou um acordo com o Instituto Ayrton Senna, o qual presta suporte técnico/pedagógico para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

As Metodologias Integradoras propostas pelo Instituto Ayrton Senna (2017a) são um conjunto de práticas de ensino que buscam promover o desenvolvimento pleno dos estudantes. Com essas práticas integradoras, intenciona-se superar o trabalho individualizado dos profissionais em educação, pois, muitas vezes, as disciplinas ou o docente desenvolvem um trabalho isolado e descontextualizado das experiências vivenciadas pelos estudantes na escola e na comunidade, contribuindo, assim, para a falta de sentido que os conteúdos escolares apresentam. Para evitar essa desconexão entre conteúdos e vivências dos adolescentes, nessa modalidade de educação, propõe-se cinco metodologias de ensino.

1. *Presença Pedagógica*: essa metodologia “é uma condição essencial para favorecer mediação

da aprendizagem. Por meio do seu exercício, o professor abre uma via de diálogo efetivo com os jovens, acolhendo-os em suas singularidades ao mesmo tempo em que exige responsabilidade e compromisso, ajudando-os a gerirem suas aprendizagens” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017a, p. 18). A interação entre professor e estudante é construída cotidianamente nas variadas situações escolares. Os professores se fazem presentes na vida dos jovens, favorecendo um clima de aprendizagem e de articulação de conhecimentos.

2. *Aprendizagem colaborativa*: “em times, cada estudante vai se tornando apto a enfrentar, de modo cooperativo, os desafios de aprendizagem e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, [...]. Esse modo de aprender promove a ampliação da autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento e abre caminho a novos modos de interação” (*idem*, p. 26). Essa interação pode acontecer de diversas maneiras e momentos: entre estudantes e professores, entre estudantes reunidos em rodas de conversa, na realização de tarefas e outras oportunidades que dão espaço para a troca de conhecimentos.
3. *Problematização*: “é uma metodologia que se desenvolve pela participação em torno de situações-problema e que exige o exercício da presença pedagógica do professor durante a mediação” (*idem*, p. 34). Trata-se de um meio para o desenvolvimento do conhecimento que antes era simplesmente transferido. Busca-se provocar a participação, a criticidade e a curiosidade, para, assim, tornar possível a presença e o respeito à singularidade dos estudantes e dos momentos.

4. *Multiletramento*: consiste no “aprimoramento das capacidades de leitura e de produção textual dos estudantes, trabalhando textos de diferentes esferas e gêneros, diversos em linguagens, mídias e valores culturais representados” (*idem*, p. 45). Formar leitores e produtores de textos é um desafio de todos os componentes curriculares e implica na prática que envolve diferentes concepções de mundo com as mais variadas formas de expressão do conhecimento e das culturas.
5. *Educação por Projetos*: “abre oportunidades de aprendizagens significativas protagonizadas pelos estudantes. Ao realizarem projetos, os jovens têm a possibilidade de perceber que o conhecimento é uma construção a ser realizada por cada um, por meio de ações de pesquisa que relacionem diferentes campos do saber” (*idem*, p. 56). A educação por projetos, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, é um espaço privilegiado nas metodologias para concretizar a integração dos componentes e das áreas de conhecimento.

A partir desse panorama, percebe-se que o ideal das metodologias integradoras é “ousar e desafiar-se na construção de um trabalho coletivo e colaborativo” (*idem*, p. 10), com a intenção de construir um sentido na prática pedagógica. Esse sentido só é possível quando se opta em articular o currículo, tornando-o permeável com as questões contemporâneas, considerando a singularidade de cada aluno, de seus projetos de vida e práticas educativas participativas, fazendo, assim, o estudante sentir que ele pertence à escola e, ao mesmo tempo, entender que a escola lhe pertence.

Presença pedagógica, aprendizagem colaborativa, problematização, formação de leitores e produtores de textos na perspectiva dos multiletramentos e educação por projetos. Cinco metodologias integradoras compõem o

trabalho pedagógico do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral, contribuindo para o estabelecimento de uma comunidade de sentido e de prática na escola. Tais metodologias são chamadas de integradoras porque traduzem e integram os princípios conceituais desta proposta educativa. Elas orientam as práticas pedagógicas dos professores para uma abordagem coesa, estruturada, intencional, compromissada, colaborativa e problematizadora. Alicerçam a promoção do protagonismo dos estudantes e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, apoiando a integração do currículo e das aprendizagens previstas nos componentes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017a, p. 13).

A partir do que foi exposto até o momento, percebe-se que as metodologias propostas para essa modalidade de educação integral exigem o planejamento e o replanejamento estruturado das aulas para dar sentido às práticas de ensino, que devem se adequar à fluidez, à volatilidade e à rapidez do contexto contemporâneo. Esse contexto que se desvela evidencia as experiências vivenciadas pelos jovens estudantes do ensino médio. Portanto, ele exige a readaptação dos educadores e educandos aos novos momentos que vão surgindo de acordo com as novas demandas da sociedade e da economia atual. Percebe-se que o objetivo essencial da proposta de educação integral do Instituto Ayrton Senna (2017b) é desenvolver um indivíduo preparado para o contexto do século XXI, que ainda se demonstra de forma ofuscada e incerta, talvez, por sua própria natureza.

Para tanto, os cadernos de orientação da educação integral desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com o Estado de Santa Catarina (2017b), além das metodologias integradoras, propõem alguns princípios norteadores da formação integral, dos quais, neste texto elenca-se os três principais, que são: (a) a prática pedagógica com a intencionalidade para desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais; (b) a didática de ensino centrada no protagonismo juvenil e (c) a proposta do currículo integrado e flexível.

O primeiro princípio da formação integral consiste no desenvolvimento intencional das competências. Para tanto, a proposta pedagógica adota uma matriz de competências que articulam aspectos cognitivos e socioemocionais, os quais devem nortear a organização do currículo e as metodologias de ensino, tornando, assim, a aprendizagem significativa para os estudantes:

O período escolar, além de ser uma oportunidade de acesso a conhecimentos, pensamentos, saberes e práticas do mundo, é uma enorme oportunidade para desenvolver competências para viver, conviver, aprender e trabalhar, levando em conta, para tanto, as construções identitárias e subjetivas [...] A perspectiva de desenvolvimento socioemocional aqui proposta – que envolve, por exemplo, a habilidade de traçar metas e ser persistente no alcance delas, de construir interações colaborativas, de ser capaz de valorizar e aprender com as diferenças e de crescer em situações adversas – tem como objetivo maior ressignificar os propósitos da educação. A busca é por enfatizar, como objetivo maior da ação educativa, o desenvolvimento de competências que articulem aspectos cognitivos e socioemocionais de cunho emancipatório (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017b, p. 18-19).

Com o objetivo de formar indivíduos para a o contexto do mundo atual, o Instituto Ayrton Senna (2017b) propõe uma matriz com oito macrocompetências primordiais para a formação integral: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. Sistematizando essas competências, percebe-se nos documentos orientadores a preocupação em preparar os estudantes para o contexto histórico do século XXI. A educação busca desenvolver competências e habilidades que são inerentes ao próprio processo da economia global, que determina a formação do espaço de acordo com as ideologias hegemônicas da atual época. É visível nas políticas estaduais de educação o interesse em formar para essa conjuntura, que exige pessoas mais dinâmicas, ativas, criativas, responsáveis e preparadas para a instantaneidade, bem como as incertezas do

momento. Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), ao analisar a sociedade contemporânea, afirma que o poder está em quem pode se liquefazer, ou seja, quem é autônomo para tomar decisões, ocupa mais “espaço” e é livre para movimentar-se de forma mais dinâmica, em uma época em que as tecnologias permitem a liberdade de movimento e volatilidade das conexões.

As pessoas que se movem e agem com maior rapidez, que mais se aproximam do momentâneo do movimento, são as pessoas que agora mandam. E são as pessoas que não podem se mover tão rápido - e, de modo ainda mais claro, a categoria das pessoas que não podem deixar seu lugar quando quiserem - as que obedecem. A dominação consiste em nossa própria capacidade de escapar, de nos desengajarmos [...] Na modernidade “líquida” mandam os mais escapadiços, os que são livres para se mover de modo imperceptível (BAUMAN, 2001, p 140-141).

A partir dessa perspectiva, a educação está muito além de aprender certos conteúdos e técnicas de trabalho — ela engloba os processos de aprendizagem que ocorrem na interação ativa e dinâmica entre estudantes, professores, escola e comunidade escolar — enfatizando um currículo oculto³ que envolve valores, crenças, comportamentos e interesses dos jovens que, muitas vezes, são ignorados no processo de ensino e aprendizagem para se seguir certos padrões de ensino. Trata-se de deslocar o estudante da zona de conforto, evitando certos vícios de aprendizagens ou mecanização de hábitos e convidá-lo a refletir sobre suas próprias possibilidades, assim como suas metas a partir de seu contexto concreto.

³ Currículo oculto: pode-se afirmar que são “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 78).

Para isso, faz-se necessário à didática de ensino centralizar o protagonismo juvenil, que compreende-se como o segundo princípio dessa proposta de ensino, que busca “oferecer oportunidades formativas por meio das quais os jovens possam participar ativamente, aprendendo a construir e articular conhecimentos, elaborando os próprios discursos em vez de revozear discursos alheios e sendo percebidos como interlocutores importantes nos momentos de tomada de decisão” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017b, p. 29). Nessa perspectiva, o escritor Antônio Carlos Gomes da Costa elenca a importância dessa didática de ensino que coloca o protagonismo juvenil como princípio fundamental:

Trata-se de um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais. [...] é através do trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte (COSTA, 2001, p. 18-19).

Nessa proposta de ensino, a função do professor passa por um processo de ressignificação. Seu trabalho não é mais a simples função de transmitir informações, conhecimentos, mas de apresentá-los sobre a forma de problemas a resolver, orientando e situando o aluno para que ele tenha a oportunidade de encontrar os possíveis meios de resolução e, assim, possibilitar o desenvolvimento de competências, bem como aptidões necessárias para o desenvolvimento da autonomia⁴. Acredita-se que com “o desenvolvimento de tais competências, a partir da inserção do jovem como pro-

⁴ Trata-se de desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais para o século XXI, proposta no Modelo Pedagógico do Instituto Ayrton Senna (2014), para que o indivíduo tenha a capacidade de autodeterminação.

tagonista na construção curricular, estimulando um aprendizado decorrente de uma postura de investigação ativa, capaz de desenvolver leituras críticas, questionamentos fundamentados e compreensões complexas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 44)

O terceiro princípio norteador que rege a educação integral é a proposta curricular integrada e flexível. O currículo se articula em dois macrocomponentes: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador, em que ambos estão a serviço do desenvolvimento das competências.

As disciplinas, organizadas em Áreas de Conhecimento, trabalham os conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo. O Núcleo Articulador introduz na matriz curricular componentes inovadores que oferecem aos estudantes oportunidades educativas transformadoras, ligadas à construção de seus projetos de vida e à atuação em iniciativas protagonistas em projetos de intervenção e de pesquisa, propícias à construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017b, p. 47).

O macrocomponente “Áreas do Conhecimento” evita a fragmentação do currículo em disciplinas, pois são aproximadas por terem objetos e abordagem que lhes dão uma identidade comum. Nessa proposta, os conteúdos disciplinares estão organizados em quatro áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências da natureza, ciências da linguagem e exatas. Com essa organização, pretende-se dar unidade aos conhecimentos, entendendo-os como uma totalidade. Já o Núcleo Articulador é um espaço extremamente flexível, sua estrutura pode ser variável de acordo com as necessidades de cada modelo e escola de educação integral. Trata-se de um espaço privilegiado para a personalização do percurso formativo, permitindo a valorização da trajetória dos estudantes e a singularidade de cada indivíduo, no tempo e no espaço inserido. Para a efetivação e organização dessa proposta, o macrocom-

ponente Núcleo Articulador está organizado em quatro subprojetos: Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção, Projeto de Vida e Estudos Orientados. Lembrando que não se pode aplicar esses projetos de forma separada, mas todo o processo de ensino e aprendizagem deve considerar a unidade e a articulação do currículo, buscando sempre centralizar o estudante, compreendendo-o como agente principal da formação.

METODOLOGIAS INTEGRADORAS E UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA

Respeitando os princípios e as metodologias propostas para a educação integral, propõe-se uma intervenção de ensino de filosofia, estruturada em três momentos essenciais para dar unidade ao conteúdo e sentido à aprendizagem. O primeiro momento é o de mobilização, em que se problematiza o contexto concreto que os estudantes vivenciam. O segundo momento é aquele no qual se desenvolve a interação. Aqui, foca-se em um estudo abstrato de textos de caráter filosófico da história da filosofia. Nessa etapa, o objetivo é não ficar apenas em meras opiniões, pois aprofunda-se em um estudo teórico para, assim, poder julgar, debater as situações-problema elencadas na proposta pedagógica com princípios e propriedade. E por fim, a partir de subsídios teóricos dos problemas levantados no início da atividade, voltar-se-á ao concreto, retomando as reflexões das situações cotidianas para apropriar os resultados da atividade pedagógica e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro momento, a mobilização, a metodologia, a problematização, apresenta-se de forma eficiente na introdução dessa proposta de ensino de filosofia para cativar

a atenção e demonstrar que os assuntos a serem abordados nas aulas têm estreita ligação com os problemas contemporâneos experimentados pelos estudantes, mobilizando-os para o filosofar. Como por exemplo, a maioria dos estudantes possui smartphone, então, pode-se problematizar o uso dessas tecnologias digitais e suas influências na percepção de mundo e comportamento dos indivíduos. Ao introduzir as reflexões filosóficas a partir dessas questões concretas é possível demonstrar ao jovem que a escola e a filosofia não são nomes alheios à sua vida, mas estão diretamente articuladas com suas experiências, pois “o que importa é a reprodução intelectual do concreto, e não a má abstração que reduz o concreto a simples elementos de um sistema” (VÁZQUEZ, 2002, p. 52).

Essa etapa da mobilização pretende analisar, socializar e problematizar as informações a partir da própria realidade dos estudantes. Ao problematizar essas questões, tem-se a intencionalidade de estabelecer uma articulação entre os hábitos de vida e a reflexão filosófica, ou melhor, utilizar-se do princípio de *continuidade*, que é apresentado nas obras do filósofo norte americano John Dewey⁵.

Segundo ele o hábito é “[...] a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda a nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as

⁵ John Dewey (1958) leva em consideração a revolução trazida por Darwin na concepção de ser humano, que traz diretamente uma mudança na noção de experiência. Segundo a teoria darwiniana, da *Evolução das espécies*, o indivíduo está em constante interação com o meio, pois vive uma constante luta pela sobrevivência. Tem de estar sempre reagindo às mais diversas situações, não sendo, portanto, passivo às informações que lhe vêm do ambiente em que vive, de forma que todo estímulo é seguido de respostas. O verdadeiro conteúdo da experiência é, reconhecidamente, cursos adaptativos de ação, hábitos, funções ativas, ligações de fazer e de arrostar, coordenações senso-motoras. A experiência contém em si princípios de ligação e organização, que não são de pouco valor, mas sim vitais e práticos, antes de epistemológicos.

condições que defrontamos na vida” (DEWEY, 1976, p. 26). Assim, tomado o hábito, o princípio de *continuidade* de experiência “[...] significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (*Idem*). Nesse sentido, a *continuidade* é a categoria a que se recorre sempre que se quer discriminar experiências educativas daquelas que não possuem o mesmo valor. Ela é a capacidade, portanto, que se adquire de ligar uma experiência a outra, ou melhor dizendo, do estudante poder caminhar, ser lançado a outra experiência devido a uma anterior, possibilitando, assim, a articulação dos conhecimentos escolares e as vivências do jovem — fato que contribui para dar sentido aos conteúdos filosóficos estudados nas aulas. Contudo, não se trata apenas de um construtivismo inspirado nas obras de Dewey, pois de acordo com a natureza dos hábitos existe a necessidade de uma filosofia da desconstrução, porém esse fator não é motivo suficiente para desconsiderar a noção do princípio de *continuidade* para a realização da prática pedagógica.

Após essa contextualização e problematização introdutória dos hábitos, passa-se ao desenvolvimento. Esse segundo momento da proposta de ensino de filosofia consiste na exploração das situações-problema levantadas na introdução. Recorre-se à produção filosófica já existente sobre o assunto escolhido para a discussão e reflexão. Trata-se de esclarecer os termos, conceitos e problemas, buscando informações em fontes bibliográficas, que são fundamentais para o entendimento do objeto em estudo. É um processo de destacar o significado e a atualidade das produções filosóficas, assim como estimular o desenvolvimento de habilidades de pensar metodicamente, comparar textos, explicitar ideias e tomar posições fundamentadas em critérios e princípios. Para tanto, foca-se na leitura de textos pré-selecionados de obras filosóficas que abordam situações-problema

da contemporaneidade. É um trabalho de caráter abstrato, de análise de textos filosóficos. Como, por exemplo, para trabalhar as influências das tecnologias digitais pode-se utilizar os textos do filósofo Byung-Chul Han: *Cansaço de informação*, *Protocolamento total da vida*, *Psicopolítica*, da obra *No Enxame* (2018b), bem como os textos *Poder Inteligente* e *Biopolítica*, da obra *Psicopolítica* (2018a)⁶. Esses textos, além de não serem excessivamente longos, trazem reflexões do mundo contemporâneo marcado pela digitalização e pela interconexão, uma realidade experimentada diariamente pelos estudantes do Ensino Médio.

Lembrando que nessa proposta de ensino de filosofia, de acordo com as metodologias integradoras, a função do professor não é centralizadora, mas apenas de orientador, atuando com a presença pedagógica e se beneficiando da aprendizagem colaborativa para possibilitar o desenvolvimento de competências no estudante, o qual é o centro das atividades educativas. Nessa função de orientador o professor pode:

[...] realizar breves exposições no intuito de ajudar a compreender a bibliografia que os alunos poderão abordar individualmente ou em pequenos grupos na classe ou extraclasse, ajudar os alunos no trabalho individual ou de grupo, subministrar alguma bibliografia adicional, etc. A leitura da bibliografia e o trabalho com os roteiros de estudo supõem que o aluno realiza uma série de atividades intelectuais variadas e de diversa complexidade que lhe permitirão compreender criticamente o texto, comparar um texto com o outro e emitir juízo pessoal fundamentado (OBIOLS, 2003, p. 131).

O terceiro e último momento da prática do ensino de filosofia⁷ consiste no retorno aos problemas concretos do cotidiano dos estudantes, com a finalidade de sintetizar,

⁶ A utilização desses textos será abordada no planejamento, próximo tópico deste texto.

⁷ O terceiro momento dessa proposta de ensino de filosofia é a avaliação e a apropriação dos resultados.

aplicar e avaliar os conhecimentos apropriados sobre as questões levantadas na introdução da atividade filosófica. O objetivo é retomar os questionamentos, respondê-los, refazê-los ou reformulá-los e, talvez, deixá-los em aberto com a intenção de propiciar o autêntico filosofar. Trata-se da apropriação dos resultados, porém não o fim da atividade filosófica, pois o filosofar deve ser contínuo, para além dos muros da escola. Dessa forma, é possível entender a importante função da disciplina filosofia no currículo do Ensino Médio, caso contrário não passa de um aglomerado de informações que não fazem sentido aos jovens estudantes. Para isso, esse procedimento estruturado em mobilização, desenvolvimento e apropriação de resultados, deve ser entendido como um todo, não de forma fragmentada, isolada, pois a integração dos conhecimentos é essencial para efetivar o sentido dos conteúdos e das atividades escolares.

Essa estruturação da didática do ensino de filosofia é pensada a partir dos subsídios teóricos e metodológicos da proposta de educação integral. Isso não exclui a individualidade da disciplina, pois acredita-se que a filosofia tem suas especificidades no que concerne ao método e ensino, ou melhor, antes de apenas ensinar filosofia, espera-se ir em busca de um meio para possibilitar o filosofar. Dessa maneira, evitar-se-á a tradicional e severa crítica que os modelos de ensino vêm recebendo, pois percebe-se muito que “os alunos têm um papel demasiadamente passivo, que só aprendem um cabedal de conteúdos enciclopédicos, mas não conseguem desenvolver habilidades intelectuais específicas” (OBIOLS, 2003, p. 122).

PLANEJANDO UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA

A estruturação da prática pedagógica, de acordo com os fundamentos teóricos apontados anteriormente, tem a finalidade de desenvolver no jovem competências para o filosofar. Para isso, optou-se por um conteúdo que assola a sociedade contemporânea: “a influência das mídias digitais na percepção e no comportamento dos indivíduos do início do século XXI”. Essa temática é presente na vida concreta dos estudantes do Ensino Médio, logo, percebe-se a possibilidade de articular o conteúdo com as experiências vividas diariamente pelos jovens. Isso possibilitará a rápida compreensão e facilitará as abordagens para desconstruir possíveis concepções cristalizadas que os adolescentes possam ter sobre o assunto, criando, assim, situações oportunas para a reflexão.

Para isso, recomenda-se os textos do filósofo contemporâneo Byung-Chul Han⁸, que trabalham vários assuntos concernentes à contemporaneidade, tais como: biopoder, psicopoder, excesso de informação, fim da privacidade, panóptico digital, entre outros. É importante entender que esse conjunto de conhecimentos dos textos de Han formam uma unicidade para uma interpretação do mundo das mídias digitais, possibilitando uma percepção mais refinada desse contexto, fato que impulsiona a reflexão filosófica sobre a condição do indivíduo na contemporaneidade. A importância do estudo desses textos para refletir sobre as mídias digitais na contemporaneidade pode-se melhor observar no quadro 01:

⁸ Sugestões de textos para leitura - da obra “No enxame: perspectivas do digital”, de Byung-Chul Han, os textos: Cansaço de informação, Protocolamento total da vida e Psicopolítica. Da obra “Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder”, os textos: Poder inteligente e Biopolítica.

Quadro 01: Para referidas obras, um objeto de conhecimento

Textos para leitura	Objeto de conhecimento
Obra: Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Texto: Biopolítica.	Compreender a passagem do poder da morte, do soberano para o poder disciplinar, segundo Foucault, a eficiência do poder que torna as pessoas obedientes.
Obra: Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Texto: Poder inteligente.	Compreender a passagem do biopoder para o psicopoder, “em vez de tornar as pessoas <i>obedientes</i> , tenta deixá-las <i>dependentes</i> ” (HAN, 2018, p. 26).
Obra: No Enxame: perspectivas do digital. Texto: Cansaço de informação.	Entender as redes sociais como um lugar de excesso de informação, fato que acarreta consequências, assim como, enfermidades psicossomáticas e o surgimento da pós-verdade. (Exemplo: “fake news”).
Obra: No Enxame: perspectivas do digital. Texto: Protocolamento total da vida.	Compreender, nas informações das redes sociais, os conceitos: fim da privacidade, o <i>Big Data</i> e o Panóptico Digital (O surgimento do Psicopoder).
Obra: No Enxame: perspectivas do digital. Texto: Psicopolítica.	Perceber nas redes sociais a manifestação do psicopoder: a produção de desejos, de vontades e a exploração da “liberdade”.

Para desenvolver os estudos desses textos, de acordo com as metodologias integradoras, a seguir propor-se-á um quadro 02, das ações previstas na atividade prática para melhor compreendê-la. As ações previstas na tabela abaixo são flexíveis, seguindo o processo das circunstâncias do tempo e do espaço. Para a aplicação do trabalho, segundo os critérios firmados, algumas ações podem ser excluídas, outras incluídas, de acordo com o contexto. Essa estruturação pode ser adaptada para a aplicação e estudo de outras questões concernentes ao ensino de filosofia, observando que o conteúdo deve ter uma ligação com as experiências cotidianas dos estudantes.

Quadro 02: Ações práticas diante da estrutura metodológica

Estrutura metodológica	Ação prevista:	Objetivo:	Recursos e metodologia:
Primeiro momento: Mobilização, motivar e colocar problemas.	Ação 1 Apresentação do cronograma e possíveis combinados com os estudantes.	Informar os estudantes sobre os procedimentos das aulas e estabelecer um diálogo democrático com os mesmos.	Aula expositiva. Metodologia predominante: problematização e aprendizagem colaborativa.
	Ação 2 Pesquisa quantitativa e qualitativa sobre o perfil dos estudantes.	Levantar informações para corroborar, identificar um possível perfil dos estudantes, segundo o tema em discussão.	Questionário no Google Drive. Sala de informática. Metodologia: presença pedagógica.
	Ação 3 Análise, socialização e problematização das informações sobre o perfil dos estudantes.	Autenticar as informações coletadas para evitar possíveis equívocos e problematizar para inserir os estudantes no tema em questão. (Princípio de continuidade, integração).	Exposição e discussão das informações por meio de equipamento digital (lousa digital). Metodologia predominante é a problematização.
Segundo momento: Desenvolvimento abstrato, analisar textos filosóficos, recorrer à história da filosofia.	Ação 4 Leitura orientada entre pares e fragmentos de textos pré-selecionados das obras de Han. ⁹	Inserir os estudantes no entendimento da situação-problema elencada nas obras de Han sobre a sociedade do desempenho no âmbito das comunicações digitais.	Ler textos impressos, com um tema para cada equipe de alunos. Metodologias predominantes são: a aprendizagem colaborativa, presença pedagógica e multiletramento.
	Ação 5 Aprofundamento da leitura e socialização do entendimento dos textos entre os próprios estudantes. (Dinâmica Word Coffee ¹⁰)	Aprimorar o entendimento da situação-problema elencado nas obras de Han sobre a sociedade do desempenho no âmbito das mídias digitais.	Socialização entre pares. Sala organizada para a realização da dinâmica Word Coffee, trabalho dinâmico de equipes. Metodologia predominante: aprendizagem colaborativa.

⁹ Sugestões de textos para leitura - da obra *No enxame: perspectivas do digital*, de Byung-Chul Han, os textos: Cansaço de informação, Protocolamento total da vida e *Psicopolítica*; da obra *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*, os textos: Poder inteligente e Biopolítica.

Terceiro momento: Apropriação de resultados e avaliação.	Ação 6 Produção crítica e criativa dos estudantes sobre a sociedade do desempenho e redes sociais. (Psicopoder).	Desenvolver uma produção criativa sobre o tema digital e possibilitar a apropriação dos resultados.	Organizar a apresentação de uma notícia verdadeira e produzir uma “fake news” para socializar com os colegas da turma. Disponibilizar material necessário (físico e digital), bem como a orientação dos professores da disciplina de filosofia e da área de linguagens. Metodologias predominantes: aprendizagem colaborativa e presença pedagógica.
	Ação 7 De forma interativa e contextualizada, socializar as notícias escolhidas e produzidas para os colegas de turma.	Perceber a natureza das informações das redes sociais e como o psicopoder está presente em meio a essas informações.	Após cada apresentação, os demais alunos da turma deverão classificar qual das notícias é verdadeira ou falsa e quais foram os critérios utilizados para chegar a tal conclusão. Metodologias predominantes: aprendizagem colaborativa, problematização e presença pedagógica.
	Ação 8 Avaliação democrática.	Avaliar criticamente, com a participação democrática dos estudantes, o processo e os resultados dessa intervenção pedagógica.	Em lugar apropriado, montar uma roda de conversa para estabelecer um diálogo ¹¹ com os estudantes envolvidos na prática de ensino. Após, os estudantes deverão responder um questionário avaliativo no Google Drive. Metodologias predominantes: presença pedagógica, aprendizagem colaborativa e problematização.

¹⁰ O World Café é uma metodologia de conversa em grupo bastante utilizada em todo o mundo, criada por Juanita Brown e David Isaacs, em 1995, na Califórnia/EUA. A técnica é muito útil para estimular a criatividade, explorar temas relevantes para o grupo e criar espaço para que a inteligência coletiva possa emergir. O nome Café aparece justamente para convidar as

Com essa sistematização dos procedimentos das aulas, os estudantes podem aprofundar de forma consistente os estudos em uma problemática centralizadora, neste caso, as mídias digitais, que carregam muitos problemas periféricos e, assim, compreender, bem como dar sentido aos conteúdos da disciplina, compreendendo-os de forma unificada e evitando a fragmentação do currículo. Para isso, as questões em estudo não podem estar separadas dos anseios dos estudantes, de suas experiências de vida e do contexto contemporâneo dos jovens do Ensino Médio.

A prática de ensino de filosofia estruturada em mobilização, desenvolvimento e apropriação dos resultados, em que a mobilização e a apropriação dos resultados estão diretamente interligadas ao contexto experimentado cotidianamente pelos estudantes. Isso faz com que os conteúdos de filosofia não sejam apenas um aglomerado de informações sem sentido, pois ao aplicar esse plano de ação utilizando-se das metodologias integradoras, valoriza-se a continuidade das experiências, colocando o estudante como protagonista de formação, tornando possível o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. Acredita-se que, dessa forma, é possível falar em formação integral.

peças a conversarem de uma forma informal, descontraída, como se estivessem em uma mesa de um café/restaurante. (Disponível em: <https://medium.com/@paulamanzottiscramin/como-facilitar-um-world-café-b44a1a2ff336>. Acesso em: 15 fev. 2020)

- ¹¹ O diálogo é reconhecido como importante para o desenvolvimento do processo educativo, tanto como condição para a construção do conhecimento quanto forma de problematização dos conteúdos do saber. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v55n4/v55n4a12.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante a preocupação em formar as competências cognitivas e socioemocionais no jovem deste século, principalmente quando se analisa e se compreende que o tempo e o espaço contemporâneo se apresentam com uma mobilidade nunca antes percebida na história da humanidade. Mobilidade que, para muitos, é fruto das tecnologias de informação e comunicação, bem como das novas demandas da economia neoliberal.

A proposta de ensino de filosofia, apresentada de acordo com os princípios e as metodologias da educação integral, proporciona a devida eficiência nos ensinamentos dos conteúdos e no desenvolvimento das competências. Na aplicação dessa proposta, na EEB Almirante Barroso, percebeu-se que os estudantes compreenderam de maneira formidável as manifestações do psicopoder nas redes sociais, o que se evidencia nas afirmações dos próprios estudantes do Ensino Médio¹²:

Podemos identificar e ter a noção de psicopoder que o autor apresenta na seguinte frase, que é muito comum encontrar e compartilhar nas redes sociais: Trabalhe enquanto eles dormem, estude enquanto eles se divertem, persista enquanto eles descansam, e então, viva o que eles sonham (ESTUDANTE 01).

Outro estudante afirma:

Estamos, a todo momento, acessando a internet e publicando nossas informações particulares, fotos e nossos sentimentos, nem sequer imaginamos que estamos expondo nossa privacidade. Assim, alguém pode utilizar-se destas informações para se beneficiar (ESTUDANTE 02)

Além disso, as aulas estruturadas e articuladas da maneira como foram apresentadas neste trabalho atenderam

¹² Estudantes do segundo ano do Ensino Médio Integral, em Tempo Integral da EEB Almirante Barroso.

seus objetivos. Os estudantes, na etapa de apropriação de resultados e avaliação, afirmaram: “[...] fez obter mais uma das características do EMITI¹³, o pensamento crítico” (ESTUDANTE 03), *como também*:

A aula nos fez desenvolver competências como o pensamento crítico durante a apresentação dos trabalhos, criatividade para desenvolvermos um mapa mental além da responsabilidade, da resolução de problemas durante os debates em sala e a colaboração em grupo (ESTUDANTE, 04).

Esses argumentos dos estudantes demonstram a importância do ensino de filosofia no currículo do Ensino Médio atualmente, pois esta época é marcada pela instantaneidade, surgem muitas situações sociais, assim como as influências das mídias digitais, as quais se julga necessário o devido distanciamento para a reflexão filosófica.

Observando-se que os jovens deste início de século nasceram submersos nas influências das tecnologias de informação e comunicação, logo, por meio do pensar filosoficamente é possível manter uma postura autêntica perante o seu uso — fato que contribuirá para fazer os indivíduos se beneficiarem dessas invenções e evitará as possíveis alienações advindas das informações digitais, especificamente das redes sociais, objeto de estudo deste plano de aula.

A reflexão crítica também leva a certo distanciamento dos princípios da educação integral, pois a escola ao tentar preparar os estudantes para esse contexto contemporâneo, com a intencionalidade de formar cidadãos dinâmicos, ativos e criativos, acaba permanecendo com a função de formá-los de acordo com os princípios determinantes do mercado, pois “o próprio Mercado exige que seu profissional saiba “pensar mais”, quer dizer, tenha uma “visão mais ampla” do Mercado e seja capaz de fazer análises “mais

¹³ EMITI: Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

globais”. O Mercado é “tolerante”: ele acolhe tudo que contribui para sua expansão” (ALMEIDA, 2003, p. 162).

É importante salientar o cuidado que se deve ter para não desenvolver um modelo de educação apenas para o mundo da economia, pois percebe-se que, muitas vezes, a escola, atualmente, preocupa-se muito com o desenvolvimento de algumas competências nos estudantes, como: a proatividade, o protagonismo, a autogestão, entre outras, para, simplesmente, atender as necessidades do mercado. É claro que o indivíduo com essas habilidades pode ser um sujeito mais crítico e consciente, que atende às necessidades do novo contexto contemporâneo, porém ao buscar a educação apenas a partir desses parâmetros pode estar preparando o sujeito para a sujeição das novas demandas da economia.

Os princípios e as metodologias de ensino propostas neste plano de ensino se apresentam de forma paradoxal. A partir da autocrítica é possível perceber e ter a noção que a escola, ao tentar formar seus alunos com certa eficiência, entra em uma maquinaria do poder econômico e acaba apenas contribuindo para o desenvolvimento da sujeição, sem qualquer consciência. Trata-se de formar os jovens para o mundo da autoexploração, esquecendo do comprometimento com os valores de liberdade e felicidade.

Esse apontamento demonstra a importância de analisar e tentar compreender o meio social em sua concretude, para identificar, na prática, a existência e os modos que os fenômenos sociais podem se manifestar em nosso cotidiano, em especial, no ambiente escolar, que é um espaço de formação de novos indivíduos, pois o filósofo Byung-Chul Han, ao interpretar certos desdobramentos da sociedade que toma por princípio as determinações neoliberais, alerta para a reflexão sobre os princípios que orientam a formação dos jovens.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. 101 p
- DEWEY, John. *A Filosofia em reconstrução*. São Paulo: Nacional, 1958. 205 p.
- GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas formas de poder*. 1. ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2018a.
- HAN, Byung-Chul. *No Exame: Perspectivas do digital*. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Metodologias integradoras: Diretrizes para a política de educação integral no ensino médio*. São Paulo, 2017a.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Princípios da educação integral: Diretrizes para a política de educação integral no ensino médio*. São Paulo, 2017b.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Modelo pedagógico: Princípios, metodologia integradoras e avaliação da aprendizagem*. Rio de Janeiro. AMI Comunicação & Design, 2014. Disponível em: <http://educacao-sec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Modelo-Pedag%C3%B3gico-Caderno-2-Modelo-Pedag%C3%B3gico-princ%C3%ADpios-metodologias-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>, acesso em: 30 abr. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UMA APRENDIZAGEM MARGINAL: FILOSOFIA E ENSINO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

*Bruna Gabriela Domingues
Pâmela Bueno Costa*

INTRODUÇÃO

Nossa proposta é analisar a importância do ensino de filosofia sob uma perspectiva marginal. Para isso, se faz necessário aclararmos o quanto for possível o que estamos tomando por filosofia, por ensino de filosofia e por marginalidade. Calhamos, portanto, em três palavras-guia: 1) filosofia, 2) ensino de filosofia e 4) marginalidade.

Partimos do pressuposto de que a filosofia é não é um saber estanque, passível de absoluta definição, ou de se chegar a conclusões definitivas sobre seu objeto de investigação. Nossa filosofia é viva. Viva porque é fruto de uma história que é viva. Nos interessa o saber filosófico como um constante questionamento das realidades que cercam as salas de aula e os sujeitos que dela fazem parte. Como tais realidades são consequência de uma construção ética, moral, política e cultural, e como falamos de uma área do conhecimento com mais de dois séculos de saberes construídos, nossa intenção é fazer uma espécie de cruzamento entre essas duas coisas: filosofar a partir da história da filosofia.

Nossa principal crítica se refere ao fato de que, muitas vezes, tomamos conteudismo por conhecimento. Isso quer dizer que ensinamos conceitos dos filósofos clássicos, e acabamos por desconsiderar os saberes populares, os saberes, os problemas sociais que engendram a realidade dos estudantes à parte dos portões da escola e da sala de aula. Como uma filosofia que “passa” apenas conteúdos pode se dizer a área (ou uma das) mais crítica do conhecimento?

A delimitação de nosso tema se concentra na reflexão sobre o papel do ensino de filosofia nos espaços de privação de liberdade. Eis um espaço já tão rechaçado moralmente, politicamente e intelectualmente, do mesmo modo, desconsiderado como local para se fazer filosofia. Apesar desse escrito ser fruto de uma visita a Unidade Prisional de Porto União (Santa Catarina), não se trata necessariamente de um relato de experiência, mas de uma reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia que tal experiência nos proporcionou.

Por fim, julgamos de suma importância ressaltar que esse é um texto escrito por duas professoras de filosofia que atuam na rede pública de ensino. Queremos dizer com isso que não é uma reflexão solta, mas é sobretudo uma experiência, uma incorporação, e principalmente uma lição, por isso damos ao texto um tom de aprendizagem. É filosofando que se aprende.

Filosofia, Ensino e Marginalidade

Na Fundação Casa...

- Quem gosta de poesia?
- Ninguém, senhor.
- Aí recitei “Negro drama” dos Racionais.
- Senhor, isso é poesia?
- É.

- Então nós gosta.
É isso. Todo mundo gosta de poesia.
Só não sabe que gosta¹.

Emprestamos esses versos do poeta da periferia (assim autodeclarado) Sérgio Vaz, para imaginar o seguinte contexto: “É isso. Todo mundo gosta de filosofia. Só não sabe que gosta”, melhor ainda “todo mundo faz filosofia, só não sabe que faz”. Que significa pois, filosofia e fazer filosofia? Sabemos que existem milhares de definições para o que é filosofia, como definir mais de dois mil e quinhentos anos de estudos em poucas linhas? Não precisamos disso, a filosofia não precisa disso. Falamos de um incessante questionamento sobre as coisas e seus porquês. Esse questionamento, que há mais de dois séculos nos permitiu estruturar o que chamamos hoje de ética, política, estética, ciência, etc. Para que não fiquemos em uma definição “genérica” de filosofia, podemos recorrer aos clássicos. Já que dissemos sobre uma força que impulsiona, lembremos de Aristóteles, quando escrevem que a filosofia surge da admiração:

Com efeito, foi pela admiração que os homens começaram a filosofar tanto no princípio quanto agora; perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das maiores, como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, assim como a gênese do universo (ARISTÓTELES, 2002, p. 11).

A filosofia é impulsionada por um estar espantado com as coisas e o porquê dessas coisas. A partir dessa admiração (ou espanto) o homem passou a investigar o que fundamenta a existência das coisas. Vejamos o exemplo de Martin Heidegger, ao delinear uma proposta de caminho de pensamento para a questão fundamental “o que é a filosofia?” no escrito *Qu'est-ce la Philosophie?*, nos convoca a entrar

¹ VAZ Sérgio. *Flores de Alvenaria*. São Paulo: Global, 2016.

em um terreno genuinamente grego. Ele escreve que “[...] o espanto é *arkhé* – ele perpassa qualquer passo da filosofia” (HEIDEGGER, 1991, p. 21). Espanto não é apenas algo 0, que antecipa o filosofar, ele sustenta, impera (*arkhein*). Sendo *arkhé*, o espanto não só inaugura como *funda o filosofar*. Trata-se de um se deixar afetar, tender-se para, não deve ser compreendido somente como um estado de espírito, ou uma espécie de “rompante momentâneo”. Segundo Martin Heidegger, espanto pode ser entendido como *páthos*, no sentido de *páskhein*: *sofrer, aguentar, tolerar, suportar, deixar-se levar por*, ainda: *deixar-se con-vocar por* (HEIDEGGER, 1991, p. 21).

Heidegger toma *páthos* como *dis-posição*. Que nos diz *dis-posição*? Dis-por-se, ir, e mais ainda, assumir. Dis-posição, como escreve Heidegger em *Ser e Tempo* (§29)², não pode ser apenas como um estado de espírito, não é quando alguém acorda disposto em um belo dia de sol. “O espanto é a dis-posição na qual e para a qual o ser do ente se abre. O espanto é a dis-posição em meio à qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência ao ser do ente (HEIDEGGER, 2005, p. 25). Logo, o espanto pode ser compreendido como o *phátos* inaugural do filosofar, isto é, o limiar da filosofia, não apenas enquanto pontapé inicial, mas, como o que fundamenta o saber filosófico. Eis o que podemos compreender por filosofia: uma investigação impulsionada por um espanto com as coisas e seus *por quês*, busca saber o que fundamenta a existência dessas coisas. Tal investigação se dá por meio da análise de determinada realidade, o que inclui aí o contexto histórico (político, ético, moral, cultural, etc.), não se faz filosofia do nada. O fazer filosófico é sempre a tentativa de uma resposta para os

² HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

problemas que engendram as relações humanas, indo além, para o que engendra o homem e sua própria condição humana.

Muito que bem, a filosofia é fruto de determinada realidade, quando citamos Heidegger nos referimos a uma colocação do filósofo que deve ser aclarada: quando o filósofo recorre aos gregos e a termos próprios da língua alemã para fazer filosofia, não podemos cair na máxima de que para ele somente europeus são dignos de fazer filosofia. Nos valem aqui desse exemplo para demonstrar que não se pode fazer filosofia sendo alheio a realidade em que se vive, o contrário disso é repetir conceitos. Sócrates andava pelas ruas atenienses interpelando as pessoas, desde perguntas simples até as mais complexas. Com isso, aprendemos que filosofia é fruto de uma realidade, do mesmo modo, não podemos cair na bobagem de achar que por isso devemos ignorar séculos de conhecimento construído.

Não podemos nunca perder de vista que somos seres históricos, ou seja, tudo o que somos, pensamos, acreditamos, valores que seguimos, conhecimentos que aprendemos nos livros são uma construção histórica. Tudo o que temos acesso dos escritos filosóficos nos auxilia a olharmos de forma crítica para nossa realidade. Mais do que isso, nos demonstra em quais valores e conhecimentos nossas ações estão fundamentadas. Aqui no Brasil fomos colonizados por uma cultura europeia, logo nosso pensamento é estruturalmente ocidentalizado. Um crime a cultura popular genuinamente brasileira que aqui estava! O que devemos ensinar então? Qual o papel da filosofia nesse processo?

Geralmente, nas salas de aula do ensino médio o professor de filosofia encaminha a leitura de textos filosóficos (sejam fragmentos de textos clássicos, ou de comentadores, ou textos com alguma espécie de teor dito filosófico) e se faz a discussão dos mesmos. É quase impossível não atrelar

tal discussão a problemas atuais. Quando isso ocorre, estamos no campo do que chamamos de ensino de filosofia. É extremamente importante que ensino e filosofia instigue o aluno pensar o seu meio, por seu meio. Não, não se trata de ignorar todo o sistema – grandioso, muito grandioso, de pensamento filosófico. Trata-se de olhar filosoficamente para sua realidade a partir das necessidades dessa mesma realidade.

É através da história da filosofia³ que filosofamos. Sendo assim, a partir dos conceitos filosóficos produzidos a respeito de seus respectivos tempos históricos é que temos uma base epistemológica para uma discussão, produzindo por tanto conhecimento e não somente opinião.

Ocorre que, em geral, os currículos escolares consideram conhecimento de conteúdos centralizados, desconsiderando a realidade de diversas pessoas que constroem a realidade. Quantas pessoas passaram pela escola sem conhecer aspectos importantes da cultura brasileira? Existem diversos saberes que não estão nos livros escolares, que não são considerados conhecimento, daí a necessidade de se pensar em algo como marginalidade. Tomamos por marginais os saberes que não são considerados eruditos, sim, educamos muitas crianças desconsiderando a realidade em que ela vive. Não é surpresa que muitos alunos digam que não usarão Platão para dirigir caminhão, pois o que lhe é passado conhecimento está distante de sua vida. Quantas crianças não conseguem relacionar os conteúdos presentes em seus cadernos com a vida que levam no dia a dia? Como estimular o espírito de crítica nesses estudantes? Construin-

³ Salienta-se que “História da filosofia”, representa aqui, conceitos filosóficos construídos durante o decorrer histórico da filosofia que não se segue necessariamente em ordem cronológica, mas em ordem oportuna aos conteúdos curriculares.

do um currículo que valorize a cultura e a realidade que eles vivem. Miguel Arroyo escreve em seu texto *Currículo, Território em Disputa* que:

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporações de indagações e conhecimentos vivos, que vem da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento (ARROYO, 2011, p. 37).

No texto ora citado, Arroyo escreve que os currículos escolares privilegiam determinados conteúdos considerados mais importantes, por estarem justamente centralizados⁴ no que chamamos de campo do conhecimento escolar. Saberes, tidos como necessários, presentes no currículo, deveriam considerar os saberes do *currículo oculto*, que percorrem desde problemas sociais encarados pelos alunos (violência, abusos sexuais, desestrutura familiar, uso indevido de drogas lícitas e ilícitas, preconceitos, intolerâncias, diversidade cultural), a desigualdades sociais e os problemas encarados pela classe menos favorecida, advindas dessa desigualdade como; exploração de trabalho, trabalho infantil, etc.

Esses saberes nem sempre são trazidos para os saberes dos currículos e, se são, restam apresentados como temas-saltos, temas geradores de datas específicas para finalidades pedagógicas formais, descentralizando a importância de abordar de forma concisa e com a profundidade que merecem ser trabalhados e estudados tais assuntos. Por esse motivo, alunos advindos de uma realidade desfavorecida financeiramente, não encontraram relação dos saberes escolares com suas vidas. Isso significa que tanto esses saberes não discutidos ou discutidos de maneira rasa, estão sempre na margem.

⁴ Esse “centralizado” é uma observação nossa.

A experiência da margem, é, portanto, uma experiência necessária para que a filosofia aconteça em sala de aula e fora de sala de aula. Dessa maneira, é relevante pensar que sim, a filosofia não é exterior ao mundo desses alunos, contudo, tal experiência proposta, assegura que essa história seja a história da *realidade* do aluno, do professor, da comunidade escolar em geral. Experimentar a margem, nesse sentido, é filosofar, não descartando a história da filosofia, mas, filosofar consciente de que a história é a história de quem a tece, de quem a constrói. Se faz necessário ir até a margem e trazer o que ela nos oferece para as discussões. Navegar é, pois, preciso!

Filosofia nos espaços de privação de liberdade

“Preocupados em sermos aceitos pelo mainstream, *precisamos virar as costas para nossa língua e nossa cultura, implorando por um lugar ao sol no Olimpo filosófico*”⁵

Navegar é preciso... nesse momento, após navegarmos em uma reflexão sobre ensino de filosofia, continuamos remando, para em nossas memórias resgatar a experiência proporcionada pela disciplina laboratório de ensino de filosofia, ministrada pelo professor Antonio Charles Santiago, no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Disciplina que nos provocou a enveredar em uma nova aprendizagem.

Atravessar um percurso é caminhar, assim, na disciplina vivenciamos um processo de travessia, *sair de, para*. E, nesse caminho, fomos afetadas pelo processo, ou seja, pelo caminho percorrido. Com a insurgência de ensino de filosofia para além dos muros das escolas, nós fomos literalmente ultrapassando

⁵ HADDOCK-LOBO, R. *Os fantasmas da Colônia: Notas de Desconstrução e Filosofia Popular Brasileira*. 2020, p. 130.

as grades de uma formação engessada, em um tempo obscuro da nossa história, fomos convidadas a construir novas filosofias em um processo de experimentação do pensamento e produção filosófica. Provocadas e com muitas inquietações sobre a prática e o ensino de filosofia, fomos a campo.

Visitamos a unidade prisional de Porto União (UPA) e vivenciamos uma experiência filosófica, em um espaço de privação de liberdade. É notório lembrar que fomos questionadas a pensar como praticar filosofia e, estimuladas a pensar a filosofia em ambientes de ensino alternativos e marginalizados; em espaços de privação de liberdade, seminários, ambientes religiosos, educação de campo e sanatórios.

Gostaríamos de sublinhar, que a educação em prisões do Estado de Santa Catarina, baseou-se em profundas discussões sobre um plano de educação, desde 2010, para a implementação de uma educação integral para os detentos⁶. Assim, por um lado, a educação nesses espaços, possui especificidades e singularidades. Nesse sentido, tais constatações, reforçam que a proposta de educação para este contingente deve, inexoravelmente, considerar a relação *trabalho e educação*. Algo que nos causa inquietudes, e nos faz pensar o papel da filosofia nesse ambiente de formação.

Bem mais que uma disciplina teórica, devemos proporcionar uma aprendizagem, quando afirmamos isso, estamos pensando a filosofia como um modo de vida, e nos ambientes marginalizados, pensamos que a educação deve ser um ambiente de encantamento. Uma educação que encante. Não sendo românticas, mas entendendo a filosofia como possibilidade de provocar a vivacidade dos sujeitos,

⁶ Podemos destacar que a oferta de educação no sistema prisional de Santa Catarina iniciou na Penitenciária de Florianópolis, na época chamada de Penitenciária Pedra Grande, foi construída na década de 1920 e inaugurada em 1930.

mas como? A partir da sensibilidade de olhar o mundo e ver sua potencialidade. Assim, podemos dizer, de acordo, com Simas e Rufino, em *Fogo do mato: a ciência encantada das macumbas*, que:

O encante, por sua vez, vem a configurar-se com a prática/rito de potencialização dos princípios que inferem mobilidade. Estes, por sua vez, designam caminhos enquanto possibilidades. Assim, a rasura e o encante de determinados conhecimentos por outros só é possível a partir do que compreendemos como a arte de cruzamento (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 25).

A arte é o cruzamento. É no meio do caminho que nos reconhecemos, que encontramos pedras grandes e pedrinhas miudinhas e damos significação. Contudo, nesses ambientes a aula de filosofia precisa ser desconstruída, é preciso desaprender para aprender. E, assim, no encantamento dialogar com a existência e potencializar a vida. Em uma aula é preciso fazer macumba! Não, no sentido religioso da palavra, mas, como Simas e Rufino, em nota introdutória, afirmam que é um caráter brincante e político. Macumbeiro é aquele que: “de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade de gentes” (SIMAS; RUFINO, 2018). Nesse sentido, na margem do preconceito, a desconstrução se faz necessária, é preciso resgatar o encantamento dos reeducandos pelo mundo e pelas “gentes”.

Um *kumba* é aquele que é o encantador da palavra, um poeta. Os poetas dos feitiços, os encantadores dos corpos, aqueles que conseguem driblar a morte e o desencanto do mundo. Não obstante, driblando a morte e o desencantamento, acreditamos que inventar possibilidades de ensinar desconstruindo o colonialismo que nos submeteu ao desmantelo cognitivo, desordenando nossas memórias é nos reconstruir enquanto professores de filosofia, realizando a experiência a partir da margem.

Retomemos a experiência na unidade prisional de Porto União. Por um lado, um ambiente hostil e de tensão marcado pela cultura da violência, por outro pessoas que quebraram regras e possuem a oportunidade de estudar e resgatar um sentido para viver em sociedade. Os pilares da educação do EJA (CEJA) se caracterizam por oportunizar aos detentos a produção de novos saberes e conhecimentos. Dessa forma, podemos dizer que há uma abertura para a reflexão, pois a filosofia encontra seu lugar dentro do currículo.

A primeira questão que nos indagamos foi (1): uma prisão pode educar? Somando-se a isso, é possível ensinar filosofia dentro de um espaço com privação de liberdade? Uma educação, para ter sentido, ela precisa ser integradora, pois somente reproduzir conteúdos não mudará a realidade do sujeito-presos. E deve ser somente ligada ao mundo do trabalho?

Como afirma, Duarte Júnior: “cada vez mais, prioriza-se a razão em detrimento da emoção; para esta, criou-se um calendário específico. Esqueceu-se por completo de que “hipertrofiando a razão, gera-se, dialeticamente, um profundo irracionalismo”(DUARTE, 1986, p. 64). Navegar é preciso, embalados por Fernando Pessoa, negando o sentimento (sentir e pensar), as emoções perdem identidade, assim, perdem a via de expressão. Pedimos uma licença poética, para afirmar que é preciso um ponto de partida, um ponto de união: “sentir com inteligência, pensar com emoção”⁷.

Não obstante, o conceito de prisão que educa, é análogo ao conceito de sociedade que educa. Essa sociedade precisa perceber o sujeito, em estado de privação de liberdade, como um ser humano. Se recorremos à história das prisões, notamos as terríveis formas de castigos e punições, em um

⁷ Engenheiros do Hawaii. Esportes radicais. *Álbum: Surfando Karmas & DNA*. lançamento: 2002.

Estado democrático de direito, percebemos com veemência o olhar para o ser como humano, aquele que sente e é humano. Outrora, sabemos que nem todas as penitenciárias conseguem trabalhar por esse prisma educacional. Evidente que aqui, em Porto União, vivenciamos o ensino em uma unidade prisional, que não possui uma grande estrutura arquitetônica, e temos aqui, então, a possibilidade de construir conhecimentos em uma aula de filosofia.

A segunda questão (2) temos o ensino de filosofia. Como ensinar filosofia em um ambiente tão hostil? Tal pergunta se faz necessário, também nas demais áreas do saber. Além de assistirmos a aula de filosofia dentro da cela, tivemos um significativo debate na unidade prisional sobre Vieira Pinto – tecnologia e educação - com a professora Maria Ivete Basniak. Um detento nos serviu bolo e café! Na cela, assistindo a aula de filosofia notamos uma certa dificuldade, com relação aos instrumentos disponibilizados e a tensão do ambiente. Destacamos que no dia ocorreu uma vistoria policial e causou certo desconforto. A aula foi sobre democracia. É importante frisar, que o professor não tem contato direto com os alunos, pois, fica separado por uma grade, tinha cinco reeducandos de diferentes faixas etárias e com diferentes crimes cometidos.

Notamos a participação dos detentos na aula, os quais trouxeram algumas reflexões sobre o que entendiam sobre democracia, relacionando com a realidade vivida. Todavia, a questão que surge é como tornar significativa uma aula nessas condições? Um desafio grande para nós professores reinventar e construir novas formas de ensinar filosofia em um espaço que priva. Contudo, a palavra não está privada, e é preciso exercitá-la. Podemos dizer que as ruas são ótimas professoras de filosofia? A rua e o mercado, como afirma, Simas são caminhos formativos, onde tecem-se aprendizagens e trocas, pois encantam a vida na miudeza que ninguém suspeita.

Reverberar a vida pelos encantamentos, quando partimos do chão e da rua estamos pensando que a filosofia, assim, como a arte, literatura, a poesia devem ocupar todos os lugares. Entendemos que a filosofia é um modo de vida, um aprender a viver e a renascer em vida. Nesse sentido, ela precisa se fazer viva e pulsante em todas as pessoas, e principalmente nas pessoas que estão à margem da sociedade.

Ecoamos, a voz de Sérgio Sampaio, que sempre viveu na margem do esquecimento e reconhecimento, para dizer que lugar de (poesia) filosofia é na calçada, nas ruas, nas prisões. É importante ocupar e trazer a filosofia da margem para uma aula de filosofia. Despertar para a reflexão e a busca pelo conhecimento, só assim é possível falar em educação e não apenas em mera reprodução conteudista. Por um lado, temos desejo de sermos aceitos pela academia, e viramos as costas para nossa língua e nossa cultura. *Implorando por um lugar ao sol no Olimpo filosófico*. É preciso ir além dos muros que nos limitam, e através de pontes, precisamos atravessar, e nessa travessia conseguir tornar significativo o caminho de ensino de filosofia em ambientes alternativos, trazendo para o debate autores que provoquem uma abertura para pensar os problemas da realidade brasileira.

Verve em nós a reflexão que tivemos nas aulas de Laboratório do ensino de filosofia sobre Guerreiro Ramos, sociólogo e político brasileiro. Uma digressão nesse momento é fundamental. Primeiro é de que em *Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo*⁸, encontramos o conceito de sociologia enlatada⁹, caracterizada por uma sociologia de gabinete feita por mangas de camisa. É interessante notar que para

⁸ Prefácio a uma sociologia nacional.

⁹ Cabe destacar, que Guerreiro Ramos trata dos problemas da sociologia brasileira, analisando o acontecimento do II CLAS, realizado no Rio de Janeiro e em São Paulo, entre 10 e 17 de julho de 1953.

fazer sociologia, é preciso parar para refletir a realidade e os problemas reais enfrentados pela sociedade. Mas não é o que não acontece com a sociologia brasileira, pois, seu objeto vem de uma herança colonizadora e ocidental, e não da terra brasileira. Como Guerreiro afirma, a sociologia brasileira só tem o nome, pois a realidade do Brasil não é alvo de estudo dos pensadores sociais brasileiros.

Fundamentalmente, a melhor maneira de fazer sociologia é partindo da vida, olhando para as questões da rua. Com efeito, é preciso pensar a sociologia como integração. Essa integração, pode ser entendida, como processo de socialização, e também integrar as camadas mais marginalizadas da sociedade. Uma sociologia dinâmica, como afirma o sociólogo:

No que concerne ao comportamento de grande parte dos sociólogos de países como Brasil, uma patologia da normalidade. Desde que, em suas posturas mentais, é generalizado aquele traço culturologicamente mórbido, passa o mesmo a ser normal (RAMOS, 1957, p. 81).

Para Ramos, essa é a doença da sociologia brasileira. Assim, como por exemplo, a sociologia indígena, utiliza-se de processos e categorias pré-fabricados para tentar apreender a realidade do índio brasileiro. Essa doença não é incurável, mas é preciso um exame de consciência. Primeiro passo para a mudança, é a autocrítica, assim, poderemos formar *uma teoria militante da própria realidade nacional* – ou seja, a partir da consciência nacionalista, quase uma emergência ontológica. Entrementes, na concepção de Ramos, o sociólogo brasileiro, é adestrado pelos livros e problemas estrangeiros, e assim, quando surge um problema, é notável os apuros, pois, nos manuais não temos uma receita pronta para todas as adversidades que emanam do meio social.

É preciso romper com a ideia de que as produções de fora são “*supra-sumo*” e são incontestáveis. Retornemos, à

questão do ensino. Sim, com a reflexão sobre a sociologia, é nesse cruzo que pensaremos a questão da filosofia brasileira, pois também não tem uma identidade própria. Tal constatação é necessária, para pensarmos o papel do ensino em espaços alternativos. O que e como ensinar sujeitos em estado de privação de liberdade? Não criando repetidores de *slogans* e teorias, mas fazendo-os compreender seu papel de cidadão e estimulando a dúvida e o questionamento nesses lugares marginalizados. Dessa forma, com a palavra emancipatória e com menos certezas. Contudo, trazer à tona suas vozes e provocando um estado de poesia e de reflexão. Experimentar e proporcionar experiências e, assim, como enalteceu Ramos pensar a partir do chão e da rua brasileira.

Como afirma Rafael Haddock-Lobo em *O que é isso - FPB?* “em outros termos: podemos dizer que, hoje, fazemos efetivamente uma filosofia brasileira ou fazemos uma excelente filosofia aos moldes europeus?” (2020, p. 131). É preciso, então:

Diminuir as barreiras que separam as universidades daqueles que não estão lá. E tais barreiras só serão enfraquecidas se, num mesmo movimento, tentarmos trazer para as universidades as vozes destes e dessas que lhe são estranhos, mas também de levar a academia para fora da universidade, como Rosa em seu enveredamento pelos sertões (HADDOCK-LOBO, 2020, p. 135).

Enveredar novos caminhos e possibilidades, eis que a aprendizagem na unidade prisional verve muitas reflexões, mas caminhar por lugares distintos, afinal, navegar é preciso!

É uma encruzilhada, uma amarração de saberes, pois o laboratório é uma aprendizagem, uma experiência e nele é permitido a errância. Estar com restrições legais, por cometer erros, não impede de aprender e a (re)aprender a ver o mundo. Em um ambiente monitorado, vigiado pelo panóptico, no sentido, de vigiar e punir foucaultiano, onde o

corpo se torna dócil, precisamos encontrar um caminho e método pedagógico, para não apenas reproduzir, o arbitrário cultural e o capital cultural, como afirmou Bourdieu.

Chegando ao final da nossa reflexão, que não tem ponto final, acreditamos que lugar de filosofia é na calçada, nos becos, nas vielas e favelas. Na sala de aula ou fora dela, no lugar onde ela for necessária. Na luta contra a violência, a fome, o racismo, contudo, buscar humanidade nas pequenas coisas. Nessa travessia, passamos a ver pontes que ligam e (in)terligam os mundos, pois é através da educação que podemos transformar a realidade.

Por fim, filosofar, pois é preciso! Nessa escritura, relatamos nossa aprendizagem, que provocou indagações sobre o que é ensinar e como ensinar filosofia em ambientes alternativos. Ressaltando a importância de olharmos para a história da filosofia, mas principalmente para a nossa cultura e, portanto, direcionar a reflexão para nossa realidade popular brasileira. Rompendo com as mazelas de um sistema repressor e de exclusão, resistindo e assumindo uma posição de *revolucionário marginal*. Como mencionamos anteriormente, a filosofia pulsa, ela é viva porque faz parte de uma história que é viva. Parafraseando, Rafael Haddock-Lobo em seu texto *A gira Macumbística, é preciso sair às ruas com nossos caderninhos, cambonando artistas de ruas, catadores de lixo, mendigos, reeducandos, travestis, malandros, seminaristas, agricultores, loucos, vivos e mortos, e por fim, cusparamos nossos marafos* (HADDOCK-LOBO, 2020, p. 151). Pois, aí sim, mora nossa(s) filosofia(s)!

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARROYO, Miguel G. *Currículo: Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos da Arte-Educação. In: DUARTE JR, João Francisco. *Por que Arte-Educação?* Campinas: Papirus, 1986.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Plano Estadual de educação em prisões: Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências*. Florianópolis, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. *Plano estadual de educação em prisões 2016-2026: educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis / Org. Heloisa Helena Reis Cardenuto – Florianópolis: DIOESC, 2017.*

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Os fantasmas da Colônia: Notas de Desconstrução e Filosofia Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2020.

HEIDEGGER, Martin. Que é isto – a Filosofia? In: HEIDEGGER, Martin. *Conferências e Escritos Filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

VAZ, Sérgio. *Flores de Alvenaria*. São Paulo: Global, 2016.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA NO MUSEU DE ARTE INDÍGENA

Josemi Teixeira Medeiros

INTRODUÇÃO

O processo de formação do ser humano deve ir muito além de uma sala de aula. O processo de conhecimento deve ser uma oportunidade em que o sujeito conhece a si mesmo e o seu meio, mas que atribui significado às demais esferas que fazem parte do seu meio, e das que não fazem parte do seu cotidiano. A educação sempre foi um instrumento libertador, mas é necessário considerar que a escola em grande parte das vezes é um instrumento a favor de um determinado sistema político-financeiro. No entanto, cabe ao educador o protagonismo de romper os muros da escola e possibilitar múltiplas experiências, que sensibilize os alunos para novas formas de percepção do mundo.

A proposta desta prática foi a de levar os alunos ao Museu de Arte Indígena, um espaço dedicado exclusivamente a produção artística dos indígenas brasileiros, composto por mais de 1500 peças divididas entre arte plumária, cerâmica, cestaria, instrumento musicais, máscara ritualísticas e objetos utilitários. A escolha do espaço para o desenvolvimento da atividade foi motivada pelo compromisso do museu em

oferecer uma experiência sensorial da realidade indígena aos sujeitos que vivem no espaço urbano. Com isso, ultrapassar as fronteiras do ambiente escolar, e sensibilizá-los sobre a percepção da cultura dos povos indígenas através da arte, já que o museu visitado tem como propósito sensibilizar os visitantes sobre as vivências dos povos originários. Nesse caso, não se buscava no museu um excesso de informação, mas um despertar sobre a vida povos indígenas. O plano de trabalho consistia em aproximar os estudantes de uma realidade conhecida no imaginário, mas que ainda não tinha sido sensibilizado à vivência dos povos indígenas como uma comunidade de humanos que defendem seus territórios para viverem com dignidade, assim como os alunos buscam um modo próprio de viver.

O olhar sobre o olhar dos outros

“Sim, podemos agendar para o dia 07/11. O professor acha que não podemos marcar as 19:00h no museu? Se não existir a possibilidade tudo bem nós adequamos para receber vocês as 20:00h [...] lembrando que o valor é 12,00 (meia) e pode ser efetivado o pagamento na hora em nossa bilheteria, aceitamos dinheiro e cartão de crédito e débito” (DONNER, Samanth. Agendamento de visita técnica. Mensagem recebida por <Josemi.mdeiros@gmail.com> em dia 07 de nov 2019). Qualquer proposta que exija retirar os alunos do espaço da sala de aula exigirá do docente um empenho que ultrapassa duas categorias que são significativas para o funcionamento da instituição escolar: espaço e o tempo. No dia a dia da escola há uma preocupação excessiva em cumprir as formalidades exigidas ao rigor da lei, tal como o cumprimento dos horários e estarem em sala de aula. Como apresentado na citação acima, numa troca de e-mail com a coordenadora do museu é possível iden-

tificar o conhecimento de alguém que lida com escolas, ao demonstrar sensibilidade para a adequação de horários. E de fato, para se pensar uma atividade fora da escola é necessário pensar o horário, quanto tempo vai durar, hora de saída e hora de chegada, transporte, a quantidade de alunos que irão participar, quantos professores irão acompanhar. É necessário a autorização da direção, a autorização da equipe pedagógica, autorização dos pais para os alunos menores, articular com os demais docentes, pois serão necessárias todas as aulas daquele dia. Ou seja, é um processo burocrático, mas é também o desafio de ser professor. Quanto aos custos ficou acertado que conseguiríamos o ônibus via prefeitura e os alunos pagariam a entrada. Atividade fora do ambiente escolar é a quebra das estruturas de um modelo que foi criado para impossibilitar que os alunos possam pensar além daquilo que está posto. A escola é uma estrutura engessada que está a serviço do sistema dominante.

Depois de ter feito todo o processo de organização para a aula fora da escola, chegou o dia 07 de novembro, enfim vamos ao museu. Seguimos todo o protocolo de organização, no momento da saída do ônibus, estamos em três professores e um estagiário. De repente apareceu a diretora da escola, chamou o professor Fernando de Sociologia e comunicou que ele não poderia acompanhar os alunos, pois faltou um outro professor e ficariam iriam ficar turmas sem aula. Após este imprevisto inicial, seguimos rumo ao museu sem mais problemas.

O deslocamento do colégio até o museu (MAI) às 19h, no momento que a capital estava se acalmando depois de um dia de trabalho, foi para alguns um olhar diferente para o mundo, já que parte dos adolescentes não têm o hábito de sair do bairro em que vivem. Era possível observar o olhar deles sobre o movimentar da cidade. O clima amistoso de convivência e entusiasmo foi um incremento de que fora

das paredes fria da sala de aula existe na individualidade de cada um a capacidade de conviver bem sem a imposição das regras dominam o ambiente escolar.

Ao chegar ao MAI, fomos recebidos pela equipe de tutores, formado na área de ciências humanas, que foram treinadas para exercer a atividade no museu, eles estavam em três pessoas responsáveis por organizar a visita guiada. Os alunos efetuaram o pagamento na bilheteria e já foram orientados de como seria os procedimentos da visita, a qual teriam uma duração de duas horas e meia. O ambiente do museu era num prédio, que ocupava quatro andares. As paredes eram pintadas de preto, com uma iluminação baixa, pois o museu tinha como proposta criar um clima que aproxime do funcionamento de uma oca, em que reproduz os espaços que remete às estruturas que existem numa aldeia.

Durante a visita, a primeira coisa que percebemos foi sobre o comportamento dos alunos, pois não foi necessário chamar atenção para observar e interagir nos espaços e nas apresentações. É necessário considerar que parte desses alunos trabalham durante o dia, por essa razão demonstravam certo cansaço, já que a participação exigiu que ficassem em pé a maior parte do tempo.

Foi possível observar que os alunos demonstraram apreços distintos já que cada um tem uma forma diferente de perceber e se interessar pela realidade. No entanto, foram as atividades de interação, como as brincadeiras indígenas e as narrativas sobre a vivência dos indígenas, as que mais despertaram interesse. Durante a visita muitos alunos fizeram diversas interações, mas despertaram interesse por questões relativas à vivência dos jovens nas aldeias. Com isso, ficou perceptível que os alunos queriam se ver como personagem de uma aldeia demonstrando, ao mesmo tempo, tanto interesse quanto certa dificuldade em compreender alguns certos rituais que fazem parte da cultura indígena.

Destaco dois rituais que eles ficaram meio impressionados, destacados pelos alunos no relatório de estudo:

Uma das histórias contadas foi sobre o ritual das tucandeiras, em que a comunidade indígena dos Saterés Mawés, que vivem ao redor de Manaus. Nessa comunidade há um ritual de iniciação do jovem à vida adulta, no qual, num misto de fé e coragem, os indígenas adolescentes, se expõem ao ferrão de inúmeras formigas cuja picada é muito dolorosa, dançando ao som de batuques e cantorias indígenas. Esse ritual, marca a passagem da idade infantil para a idade adulta e os pajés dizem que, desde o início dos tempos, quando Sahu-wato, gerou o primeiro trovão, foi-lhes ensinado este ritual no qual os índios se deixam picar pelas formigas tucandeiras, no intuito de tornarem-se corajosos, fortes e imunes às inúmeras doenças.

Outra história narrada pelas tutoras do museu foi sobre a passagem da infância das meninas das Tribo Kamayura para vida adulta, do estabelecida no alto Xingu, Estado do Mato Grosso, da Tribo Kamayura. A narrativa conta o ritual de transição de jovens meninas para a vida adulta, em que a jovem era “presa” para aprende a confeccionar artesanato, tecer o fio do algodão e a cozinhar com a mãe e outras mulheres do grupo, num intervalo de tempo que pode variar, mas que durará ao menos um ano. Durante esse período, sua franja não poderá ser aparada, crescerá até cobrir-lhe o rosto, o que impede que indivíduos de fora do círculo familiar olhem na diretamente nos olhos. Concluído o tempo de reclusão, delimitado pelo pai da moça, a jovem é apresentada a toda a comunidade como mulher, passível de pretendentes e propostas de casamento. Além de preparar as jovens para serem esposas e mães (sobretudo de homens), a reclusão as mantém intocadas já que são inacessíveis aos homens, servindo, portanto, como controle de natalidade do grupo e previne que tribos rivais roubem suas mulheres.

Selecionei essas duas narrativas, em decorrência do interesse dos alunos durante a exposição, em que eles manifestaram curiosidade pelos rituais descritos, mas também, mencionaram situações correlatas do cotidiano deles aos rituais descritos.

Outro aspecto a destacar durante a visita, é que durante a visita foi possível sentir aromas, sons, gosto, num ambiente que proporcionaram a interação dos alunos com a forma de vida dos povos indígenas. Através desta aula de campo foi possível realizar uma vivência em torno da valorização da identidade cultural indígena brasileira e sobre a importância da preservação desses povos a para sobrevivência da espécie humana e preservação do planeta. Através das manifestações dos alunos, podemos observar o impacto da experiência sobre a maneira de pensar dos mesmos, referente ao tema tratado.

O olhar dos olhos

Antes da visita técnica foi distribuída aos alunos uma ficha que serviu de orientação para a observação e interação dos alunos com o ambiente do museu. O objetivo da ficha era colher a percepção dos alunos sobre os objetos expostos, com isso sensibilizar os alunos. Quando perguntado aos alunos sobre as impressões que tiveram sobre o local visitado os alunos demonstraram certo apreço pela exposição e as narrativas como na fala de Baguaçu, “gostei bastante do local e pude entender melhor sobre a cultura desses povos e com isso pude aprimorar mais meus conhecimentos” (Baguaçu). Nessa mesma linha, Maricá afirma que “é um lugar que fiquei bem admirada com as coisas das diferentes etnias que estavam representadas” (Maricá). Já na fala de Sarandi é possível observar o desconhecimento do local, quando ela diz que, “tive a impressão que o lugar não era importante,

mas no decorrer da visita mudei de pensamento” (Sarandi). Em outras falas, descreve-se sobre o local: “lugar de grande importância para o reconhecimento da cultura indígena, pois retrata seus costumes e origens” (Araucária); “um local muito interessante com um aroma diferente, cheio de coisas indígenas nas paredes, com uma réplica de uma oca e também uma canoa verdadeira” (Pinheiro); “um museu rústico e diferente do que estamos acostumados em outros museus. Artes trazidas de longe, com um contexto histórico incrível” (Jenipapo); local reservado para transmitir do dia a dia da vida dos índios e passar a forma que eles sobrevivem. “O local é aconchegante e interessante” (Cedro).

Ao pedir para os alunos descreverem as características do local eles destacaram, que “um lugar com 800m² que tem vários artigos interessantes, coisas reais dos indígenas, como as músicas deles, num ambiente onde você pode se sentir como eles” (Jenipapo). Em outro relato, Crideúva afirma que aquele ambiente “é um lugar que faz com que nos sentimos na natureza, por fazer escutarmos sons e até sentir cheiros durante a visita inteira, por ter a reprodução de uma aldeia” (Crideúva). Em outro relato, Mutambo afirma que “é um local onde fica exposição indígenas, que tem como objetivo fazer com que as pessoas tenham uma noção do que os índios passam e como vivem” (Crideúva). Os alunos identificam que o museu “é um lugar onde explica a vida e rotina dos povos indígenas, que destaca seus costumes e rituais” (Gurucaia).

Na questão sobre a importância daquele lugar para a cultura indígena, pensando em como o museu pode contribuir para mudar a nossa mentalidade em relação a formação da identidade do povo brasileiro, os alunos pontuaram que “a função daquele museu é ensinar a importância dos indígenas e suas diferentes etnias”. Em outro relato o aluno descreve que o museu “mostra a forma que os indígenas

vivem, que a diversidade cultural daqueles povos se soma a nossa cultura de brancos” (Jenipapo). Em outra observação Capinxinqui faz um comentário relevante sobre a percepção da maioria das pessoas sobre os povos indígenas, ao afirmar que “percebemos sobre os povos indígenas no nosso dia a dia é apenas a história passada deles, o que não é nem a metade do que é a realidade. Com essa visita aprimorei meu conhecimento e olhar sobre o assunto e descobri curiosidades novas” (Capinxinqui). Seguindo o mesmo entendimento Canjarana afirma que o museu “passa uma ideia diferente do que nós da sociedade pensamos sobre os povos indígenas” (Canjarana). A visita ao museu desconstruiu a percepção dos alunos sobre os povos indígenas, na medida em que Ingá diz que o museu “é importante, pois mostra a realidade dos indígenas e mostra que eles não são de forma, em que é colocada pelas outras culturas” (Embaúbas).

Durante a observação da visita pedi para os alunos que destacassem experiências e obras de arte que chamaram a atenção. Eles citaram “o tamanho da formigas que eram colocadas nas luvas dos meninos para os rituais” (Pinheiros); “as cadeiras com forma de animais feita por índios, pois eles acreditavam que sentando na cadeira poderiam absolver habilidades de determinados animais” (Peroba); “as rãs tem um veneno, que ao dar para os papagaios eles mudam a cor das penas para amarelo” (Mutambo); “os meninos de algumas tribos a partir de certa idade precisam passar por um ritual, onde eles têm que pôr uma luva cheia de formigas para poder virar homem, na visão de outros índios” (Juqueri); “o que achei mais fantástico foi o cheiro no quarto andar, um aroma diferente acompanhado pelo som da mata” (Pitanga); “o som ambiente em cada espaço representado as diferentes etnias” (Cedro).

O olhar através do filósofo

A partir da leitura do livro “O encobrimento do Outro”, de Enrique Dussel, é possível perceber que o processo de dominação dos povos europeus sob os povos latino-americanos é marcado pela expressão dos alunos ao ouvir as narrativas dos povos indígenas. Apesar dos alunos demonstrarem respeito pelos objetos de arte expostos no museu, de terem se comportado de maneira amigável durante a visita, algo deixa inquieto no olhar e nas expressões deles, ao mirar o cenário indígena apresentado pelo museu, o cheiro parecia diferente ou estranho sob o aroma que atravessa as narinas dos alunos. Os sons das músicas indígenas entoados durante a visita não era a melhor melodia no ouvido dos alunos. Apesar do olhar de espanto ser algo preciso para a Filosofia, para proporcionar o pensar. É necessário se inquietar pela falta de sensibilidade em não se deixar tocar pela cultura indígena brasileira. O desconhecimento sobre a cultura indígena, talvez não seja a pior das realidades, pois mesmo esse saber ter sido trabalho em sala de aula antes da visita, os demais colegas docentes vêm insistindo em trazer para discussões em sala de aula sobre a identidade indígena e como estamos marcados em nosso cotidiano sobre elementos que compõe nossa identidade nacional. No entanto, é mais conveniente se afeiçoar ao modelo europeu que comungar do ventre sagrado onde se gestou a existência humana de cada ser.

Nas descrições dos alunos, eles declaram a importância de atividade que sensibilize o ser humano para um aprendizado, no qual permita uma reflexão a partir da afeição, isto é, de colocar-se no lugar do outro. Pois, no processo de aprendizagem os manifestam interesse por narrativas que falam sobre eles, que ajudem a compreender o mundo a sua volta. Na medida em que os elementos postos frente a fren-

te os alunos percebem que eles têm mais de indígenas, do que de europeus: “somos mais índios do que imaginamos” (Paineira).

A ressignificação do educar perpassa pela necessidade de auto desconstruir-se, repensar o reposicionamento no exercício do magistério. E ainda, resgatar a autoestima do ensinar e aprender, que não ainda não foi desapartada da existência humana. Nas atividades desempenhadas com os alunos, a práxis deverá ser para além das estruturas fixas (o currículo escolar, livro didático, da sala de aula, e até mesmo da escola enquanto prédio) que limitam o exercício da profissão. Acercar-se de um despertar ao desejo em querer pensar sobre o seu próprio mundo e, talvez, atribuir significado as práticas desenvolvidas.

A filosofia latino-americana precisa desmontar a geografia como uma estratégia de ressignificar a demarcação geopensante que se impõe sobre as formulações filosóficas impostas ao “novo mundo” para filosofia. Nesse sentido a filosofia em sua gênese latina cresceu sob a sombra do chapéu europeu, no entanto necessita sair ao sol para contemplar seu próprio brilho. É um ato de reivindicação histórico-cultural-geográfico de uma região, em que pensadores não se negaram a pensar seu próprio mundo, problemas e seus sonhos. Esse processo perpassa a necessidade em reformular seus conceitos e atribuir seus devidos significados, mas também tornar consciente que estamos na América Latina e que não somos europeus.

Com esse fato, podemos perceber que a imposição das narrativas dos europeus sobre a América Latina não pode ser compreendida apenas como uma ocupação de território, de maneira ingênua, mas um conjunto de ações pretensiosas que deve exibir as várias facetas de dominação europeia, até mesmo no pensar filosófico. Como analisa Eduardo Galeano, ao afirmar que:

A epopeia dos espanhóis e portugueses na América combinou a propagação da fé cristã com a usurpação e o saqueio das riquezas nativas. O poder europeu estendia-se para abarcar o mundo. As terras virgens, densas de selvas e perigos, inflamavam a cobiça dos capitães, dos cavaleiros fidalgos e dos soldados em trapos, lançados à conquista dos espetaculares despojos de guerra: acreditava na glória, “o sol dos mortos”, e na chave para alcançá-la, que Cortez assim definia: “aos ousados ajuda a fortuna (GALEANO, 1979, p. 12).

Através da citação acima, podemos observar a ousadia dos europeus sobre os demais povos, em especial sobre os latino-americanos. Tal impasse exige da filosofia latino-americana a necessidade de se distinguir das demais filosofias. Nesse contexto, há de se considerar que a filosofia desenvolvida na América Latina expresse o pensamento dos latino-americanos. Apesar de que temos que reconhecer que parte dos estudiosos de filosofia que vivem na América Latina desenvolve um pensar filosófico a partir de concepções europeias. Nesse caso, essa filosofia representa as questões pertinentes aos indivíduos que vivem no continente, mas espelha o pensar daqueles que querem fazer filosofia fora da Europa, mas com a concepção filosófica dos europeus.

Nesse sentido, cabe observar que esse modo operante da filosofia expressa a influência dos europeus aos latino-americanos. Como descreve em sua narrativa, Eduardo Galeano, demonstra com precisão o impacto da cultura europeia sobre a cultura latino-americana. O autor descreve que o embate entre colonizador e colonizados, não pode ser chamado nem de conflito, pois as desigualdades apontavam um massacre étnico aos povos latino-americanos. Como menciona:

Havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiros e selvagens da Idade da Pedra. Mas nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro nem o arado, nem o vidro e a pólvora, nem empregava a roda, a não ser em pequenos carrinhos. A civilização que se abateu sobre estas terras, vinda do além-mar, vivia a explosão criadora do Renascimento: a América aparecia como uma invenção a mais, incor-

porada, junto com a pólvora, imprensa, papel e bússola, ao efervescente nascimento da Idade Moderna. O desnível do desenvolvimento de ambos os mundos explica a relativa facilidade com que sucumbiram as civilizações nativas (GALEANO, 1979, p. 13).

Em franca lucidez Eduardo Galeano, na obra *“As veias abertas da América latina”*, diz que os navegantes portugueses asseguravam que os ventos do oeste traziam “cadáveres estranhos e às vezes arrastavam troncos curiosamente talhados, mas ninguém suspeitava que o mundo seria, logo, assombrosamente acrescido por uma vasta terra nova” (GALEANO, p. 10). E continua, “o desejo de metais preciosos, meio de pagamento para o tráfico comercial, impulsionou também a travessia dos mares malditos (GALEANO, p. 10). O processo de domesticação se aplica a um projeto que se impõe por variáveis impostas, de maneira que os povos nativos foram deslegitimados de seus territórios.

Esse processo de desterritorialização, dominação e imposição sob os povos latino-americanos não foi apenas um fato passado, mas em todos os momentos da história da América Latina, os povos do “velho mundo” ocuparam-se em sobrepor-se aos nativos, que aqui viviam, como podemos perceber na visita o papa João Paulo II, em 1985, quando veio ao Peru. Diante de tal visita, os povos indígenas Andinos, manifestaram repúdio ao comportamento da Igreja Católica de vir comemorar a chegada dos europeus na América Latina. Em respostas, os movimentos indígenas publicaram uma carta aberta dirigida à João Paulo II:

Nosotros, indios de los Andes y de América, decidimos aprovechar la visita de Juan Pablo II para devolverle su Biblia, porque en cinco siglos no nos ha dado ni amor, ni paz, ni justicia. Por favor, tome de nuevo su Biblia y devuélvala a nuestros opresores, porque ellos necesitan sus preceptos morales más que nosotros. Porque desde la llegada de Cristóbal Colón se impuso a la América, con la fuerza, una cultura, una lengua, una religión y unos valores propios de Europa. La Biblia llegó a nosotros como parte del cambio colonial impuesto. Ella fue el arma ideológica de ese asalto colonialista. La espada española, que de día atacaba y asesina-

ba el cuerpo de los indios, de noche se convertía en la cruz que atacaba el alma india (Carta aberta do Movimento indígena do Peru, 1985 *apud* PARISACA, 1999, p. 86)¹.

Temos nesse fato narrado acima, uma demonstração clara do processo de ocupação das América Latina, um verdadeiro conchavo entre a Igreja Católica e as nações europeias, como sempre aconteceu, que permanece até os tempos atuais. Antes como sempre os europeus utilizaram-se de formas sutis para imporem seus princípios e dogmas sobre a cultura latino-americana. Como defende Eduardo Galeano, “a defesa da fé católica era uma máscara para a luta contra a história” (GALEANO, 1979, p. 19). Por outro lado, podemos perceber no texto, antes e agora, que os povos nativos sempre se opuseram as imposições de dominação e exploração dos colonizadores.

O resultado das investidas dos colonizadores sobre os povos nativos, decore de que os indígenas foram exterminados nas “lavagens de ouro, na terrível tarefa de revolver as areias auríferas com a metade do corpo mergulhada na água, ou lavando os campos até a extenuação, com as costas dobradas sobre os pesados instrumentos de aragem trazidos da Espanha” (GALEANO, 1979, p. 12). A herança deixada pelos europeus à América Latina é o rastro de destruição de uma cultura que sobrepôs sua barbárie vivida na Europa sob os povos que viviam integrados ao seu ambiente natural, aniquilando suas riquezas e tradições. Sendo assim, aqueles que sonhavam em ampliar o reino de Deus na terra, só foram capazes de ampliar seus próprios reinos.

E a conquista foi uma espécie de imposição cultural, que ocorreu através de atos militares, que submetia os in-

¹ Carta aberta redigida pelos movimentos indígenas dos Andes, através do Movimento *indígena de Kollasuyo, Aymara e Movimiento Indio Tupac Katari, keshwa. Ano de 1985.*

dígenas a se enquadrarem ao modo europeu de vida. Esse processo reduziu a existência humana e todas as riquezas culturais dos povos nativos da América Latina a apenas a percepção da razão e da ciência.

O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a ser incorporado à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’ como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtores tropicais). A subjetividade do ‘conquistado’, por seu lado, foi se constituindo, desdobramento lentamente na práxis (DUSSEL, 1993, p. 43).

No mesmo entendimento segue Eduardo Galeano, ao afirmar que: “A América era o vasto império do diabo, de redenção impossível ou duvidosa, mas a fanática missão contra a heresia dos nativos confundia-se com a febre que provocava, nas hostes da conquista, o brilho dos tesouros do Novo Mundo” (GALEANO, 1979, p. 11).

A negação do outro é inerente ao processo de colonização, o qual se explicita na anulação da capacidade racional dos demais. Em razão disso se justifica a necessidade de oferecer “progresso”, “civilização”, “emancipação” e “desenvolvimento”. Não há ingenuidade aos colonizadores, a proposta dos europeus é enquadrar a população mundial aos seus padrões, caso contrário não seria civilizado. Nesse sentido duas categorias, mencionadas anteriormente, são transpostas da Europa à América Latina, o espaço e o tempo. Cabe ressaltar que para os europeus o modo de vida civilizado deveria ser compatível aos deles, caso contrário, seria uma barbárie.

A devastação da natureza, dos indígenas, da cultura deu-se em nome de uma falsa “civilização”, que nunca chegou: “os índios morriam como moscas; seus organismos não opunham defesas contra doenças novas. E os que sobreviviam ficavam debilitados e inúteis” (GALEANO, 1979, p.

15). O territorial da América Latina foi violentamente atingido pelo excesso de violência de uma gente dita civilizada. O espírito latino-americano manteve-se intacto durante todos os processos de explorações. Tendo em vista, que a peculiaridade do ser latino-americano é não abandonar suas narrativas, sua relação com o meio em que vive, eles não abandonaram sua essência de ser, seus hábitos e costumes. É sobre como demonstramos à História as reivindicações latino-americanas, de retornar aos ancestrais, como se vive na América Latina num modelo que nunca se ajustou plenamente aos moldes europeus, que compartilhar de estruturas econômicas e política no solo, mas na realidade ainda o que garante a nossa existência é a resistência por não sermos europeus, mas latino-americanos.

O último olhar – considerações finais

Os professores de filosofia que se propõe trabalhar com Filosofia latino-americana precisam lidar com uma dupla problemática, no princípio pensar as questões que fazem parte do cotidiano do continente, mas também, pontuar as atrocidades europeias sobre nós. Os colonizadores impuseram sua cultura “civilizada” sobre as aldeias, originalmente proprietárias das terras que aqui existiam, mas a golpe de espadas aniquilaram homens e mulheres, a golpe de machado destruíram a vista atlântica, que foi desvirginada pela vulgaridade capitalista-exploradora. Na visita ao Museu de Arte indígena os alunos foram tocados por uma realidade que foi apartada do cotidiano dos indivíduos urbanizados, esse fato mazelas de uma prática colonizadora que se repete por política pública que não tem a menor preocupação com a construção da identidade cultural coletiva.

A filosofia da libertação na América Latina precisa ser um movimento amplo, uma aliança estratégica do pensa-

mento crítico, que se define em função prática, em vista da libertação das nossas nações e classes oprimidas. Esta filosofia não se define por uma opção teórica, mas prático-política. Permite uma diversidade teórico-filosófica, a partir de uma unidade prática. A filosofia da libertação deve saber pensar os temas conjunturais essenciais definidos desde o processo estratégico de onde assume sua fisionomia.

O desafio é curvar o filosofar do velho mundo ao espírito latino, em que o heroísmo não será cravado por caravelas, espadas e/ou balas. A esquizofrenia colonizadora não nos serve mais, precisamos trilhar a rota dos pré-colonizados, resgatar o elo perdido no deslumbre de uma falsa civilização, que nunca chegou. Ao custo da própria existência reavivar o espírito de uma América Latina que pulsa, e que impulsiva insiste em sonhar no amanhã, que tem cheiro de folha verde e semente, que foi adormecida, mas que precisa fazer brotar velhos sonhos, à torna-se frutífera ao sabor e cheiro de uma floresta que nunca morreu, mas agora ousa em despertar dentro daqueles que permitem ser terreno fértil para uma nova era tropical. Que não faltarão sonhos, não faltará adubo para germinar uma pedagogia de aldeia, mais solitária, mais viva, mais real, mais gente da gente.

REFERÊNCIAS

DUSSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

PARISACA, Narciso. *La pachamama: revelación del Dios Creador*. Puno-Peru: Abya-yala, 1999.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 44. ed. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES DE PODER E SABER NO ESPAÇO ESCOLAR

Maristela Firman

INTRODUÇÃO

O relato de experiência didático-pedagógica que se apresenta neste texto compõe um dos resultados da aplicação do projeto de pesquisa, realizado no bojo dos estudos do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF.FILO); em grande medida proveniente das discussões na disciplina de *Laboratório do Ensino de Filosofia*, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de União da Vitória, entre os anos de 2017 e 2019, concluído com a dissertação intitulada “Por um Ensino de Filosofia Transgressor”.

A investigação teve como *locus* de seu desenvolvimento o Colégio Estadual Professor Dario Veloso (Ensino Fundamental, Médio e Normal), localizado na cidade de Mallet¹, no Estado do Paraná. As intervenções pedagógicas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2018, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes do segundo ano do Ensino Médio e também professores.

Neste texto, propõe-se expor e discutir alguns resultados das atividades realizadas com os estudantes, que tiveram como objetivos: dimensionar e problematizar a percepção

dos sujeitos da pesquisa quanto às relações de poder e de saber no espaço escolar. A produção das maquetes referentes ao modelo arquitetônico *panóptico*, de Jeremy Bentham e Foucault, bem como a análise da letra e do clipe da música da banda britânica Pink Floyd, “Another Brick in the wall” (Outro Tijolo na Parede), foram pensadas para cumprir um duplo ofício na atividade escolar — atuar como recurso didático-metodológico e como fonte de apreensão de informações, que permitissem depois sua problematização, à luz do referencial teórico que fundamentou as investigações.

Em relação à confecção das maquetes, teve-se com elas a proposta de trazer o tema filosófico de maneira prática e descontraída, próximo ao lúdico, como forma de mobilização intelectual do estudante, a partir da desconstrução da sala de aula de seu aspecto tradicional, onde o educador normalmente corresponde ao centro. Ela consistiu na temática sobre *Foucault e a sociedade disciplinar*. Entre os conteúdos específicos tratados estiveram incluídos: os micropoderes, a sociedade disciplinar e do controle, o conceito de “panóptico”, de Jeremy Bentham (olho do poder), e as possibilidades de resistência.

Os resultados referendados a partir dessas intervenções pedagógicas, com destaque para a confecção das maquetes como prática pedagógica ressignificada, permitiram, entre outras coisas, que os estudantes se voltassem para a observação e problematização do seu próprio território. Além disso, houve uma aprendizagem significativa dos conteúdos filosóficos, os quais normalmente são tidos pelos estudantes como demasiadamente teóricos e abstratos. Por outro lado, tal proposta para o Ensino de Filosofia colaborou para exercer um ensino e uma aprendizagem antidisciplinar, ou seja, desconectada das práticas tradicionais no processo de escolarização, que insistem em se restringir às formalidades curriculares, e limitadas, do ponto de vista didático-pedagógico, às salas de aula.

Confecção de Maquetes como Prática Ressignificada para o Ensino de Filosofia

O caminho teórico-metodológico escolhido para a condução da pesquisa, tanto na coleta como na avaliação dos resultados foi, respectivamente, a *filosofia da práxis* e a *pesquisa participante*, percurso que se considera ser o mais adequado para uma investigação de natureza qualitativa, como a que se propõe fazer, em que os envolvidos não se caracterizam como seres inertes. A Filosofia como práxis se efetivou ao longo do processo da pesquisa participante, possibilitando um caráter dialético ao trabalho desenvolvido, cujo conhecimento produzido foi fruto de uma ação conjunta e democrática entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nessa ótica, quem pesquisa, assim como seus colaboradores, neste caso os estudantes, esforçaram-se em obter uma compreensão a partir da investigação da realidade vivenciada e, com isso, objetivou-se, também, propor transformações nessa realidade.

É importante situar que a pesquisa participante tem como premissa que os sujeitos pesquisados participem ativamente do processo de investigação, o que se mostrou coerente com a natureza do estudo que se propôs. Ela se tornou relevante, na medida em que incita romper com os idealismos teóricos que poderiam falsear os resultados de uma pesquisa, uma vez que a teorização excessiva em detrimento da prática silencia vozes e memórias oprimidas e/ou frágeis dentro das posições hierárquicas nas relações de poder e de saber. Cabe destacar que essa forma de proceder e avaliar uma pesquisa surgiu de uma postura crítica em relação à ciência clássica que tradicionalmente se orientava, em termos de investigação pela dualidade sujeito e objeto, com uma sobreposição do primeiro em relação ao segundo. A pesquisa participante, por sua vez, vê como mais produ-

cente que a relação entre pesquisador e pesquisado seja de sujeito e sujeito.

As maquetes foram confeccionadas em grupos de três estudantes e poderiam ser feitas de qualquer material. Os resultados foram satisfatórios e ousados, tanto no uso da criatividade como na extensão de sua inferência reflexiva. Uma das maquetes, por exemplo, problematizou a internet, especificamente as redes sociais como mecanismo de manipulação ideológica e falsa ideia de liberdade.

É possível mencionar que ao fazer essa abordagem os estudantes trouxeram à tona uma discussão constante nas reflexões de Zygmunt Bauman, a respeito do conceito de vigilância líquida. Embora não caiba desenvolver esse conceito do autor neste texto, que se encontra discutido na obra intitulada “Vigilância Líquida” (2014), com coautoria do sociólogo canadense David Lyon, ele se põe a problematizar outras formas de “panoptismo”, mais coerentes com a dinâmica de relações entre os indivíduos e as instituições nos tempos de uma Modernidade Líquida², outro conceito proposto pelo sociólogo polonês.

No chamado “pós-panóptico” de Bauman, a vigilância se caracteriza como menos centralizada em relação ao modelo panóptico foucaultiano, estendendo-se também às inovadoras interações tecnológicas digitais. Além disso, ela não ocorre em relação a um grupo restrito de pessoas, mas é extensiva a todos os indivíduos.

Embora a perda da privacidade possa ser a primeira coisa que vem à cabeça de muitos quando se debate o tema da vigilância, é fácil comprovar que a vida íntima não é a baixa mais relevante. As questões do anonimato, da confidencialidade e da privacidade não devem ser ignoradas, mas

² *Liquidez* ou *fluidéz* constituem metáforas utilizadas por Zygmunt Bauman para, como ele mesmo menciona no prefácio da obra *Modernidade Líquida* (2001, p. 09), “captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade”.

também estão estreitamente ligadas à imparcialidade, justiça, liberdades civis e direitos humanos. Isso ocorre porque a categorização social é basicamente o que a vigilância realiza hoje, para o bem ou para o mal. (BAUMAN, Z; LYON, D. 2014, p. 20)

Foto 1 e Foto 2 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano C. Maquete problematizando a internet, em específico as redes sociais como dispositivo de poder (vigilância e controle)



Fonte: acervo da autora

A percepção quanto a essa forma de disseminação do poder pareceu bastante relevante na medida em que os estudantes de hoje — que são considerados como “nativos digitais”, ou seja, que nasceram inseridos em um contexto tecnológico, dado pelos smartphones, tablets, notebooks e redes sociais (Twitter, Facebook, Instagram, Whatsapp, etc.), — conseguiram identificar a sociedade disciplinar e do controle pensada por Michael Foucault, inserida também nos recursos tecnológicos que são de uso cotidiano deles. Mais do que isso, puderam refletir, por meio dela, sobre as reinvenções, as novas roupagens do exercício do poder, situação que lhes possibilitou desenvolver uma aprendizagem significativa em relação aos conhecimentos filosóficos.

Por outro lado, chamou atenção outra produção feita pelos estudantes, que imitava um jogo de videogame, o que demonstrou a habilidade deles em explorar o domínio que possuem dos recursos tecnológicos para fins educativos nas

aulas de Filosofia, desde que sejam provocados pelo professor a fazê-lo. A estrutura curricular e a prática didático-metodológica de muitos professores não acompanham o desenvolvimento do aluno, tendo como resultado lá na ponta uma “bola de neve” que inclui conhecimento defasado e aluno despreparado. Há uma necessidade, portanto, de certa modernização das práticas didático-metodológicas para que se contemplem linguagens diferenciadas de interação com os estudantes, a fim de dar a eles uma formação mais adequada às dinâmicas do mundo moderno.

As mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea, por meio dos próprios estudantes, têm invadido o processo educativo, à revelia dos professores e, dessa forma, precisam ser revertidas em um viés pedagógico. Sônia Pettito, no livro *Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências*, ao se referir a essa espécie de “naturalização” das crianças e adolescentes em relação ao uso de tecnologias digitais e virtuais, diz que:

O aluno mudou e os educadores precisam acompanhar o pensamento ágil e preciso desse homem do futuro, que já frequenta a sua primeira escola: a sala de TV de sua casa, o shopping com as muitas opções eletrônicas, as ruas e esquinas informatizadas dessa era do virtual (PETITTO, 2003, p. 21).

Foto 3 e Foto 4 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A, reproduzindo um jogo de videogame – simulação do funcionamento do sistema de vigilância e controle em instituições (prisões) vinculadas ao Estado



Fonte: acervo da autora

O uso da tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no Ensino de Filosofia, caracteriza uma necessidade de adaptação do trabalho docente com crianças e adolescentes já versados nas mídias digitais. Entretanto, embora as normas de cunho programático defendam o uso da tecnologia como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, ela possui pouca efetividade quando os educadores não compreendem que sua utilização nas salas de aula deve ir além do aspecto instrumental e burocrático, ou seja, apenas como um acessório complementar da aula ou de reafirmação da fala do professor. Os artefatos digitais devem promover uma forma de pensar e aprender inovadora, ou seja, constituir novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem na construção dos saberes.

Contudo, isso não implica necessariamente em um domínio completo por parte dos professores, pois como ocorreu em relação a essa atividade da aplicação do projeto, ela surgiu espontaneamente nos estudantes que trouxeram a ideia para a sala de aula. Justamente por esse motivo, na formação dos professores deveria haver uma preocupação em encorajá-los na interação didático-metodológica com esses novos recursos digitais disponíveis. Entende-se que isso pode contribuir com a expectativa de Maurice Tardif, expressa na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, da necessidade de ver os estudantes como sujeitos de conhecimento e não meramente como espíritos virgens, sobre os quais os professores se limitam a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais (TARDIF, 2014, p. 242).

Destarte, o uso das tecnologias promove uma subversão da linearidade no processo de transmissão de informações, ensejando uma renovação na busca do conhecimento. Pressupõe-se que esse seja um dos modos de transgredir o modelo vigente, cuja subjetividade de professores e estu-

dantes permanece ainda controlada por inumeráveis dispositivos de poder e de saber, estabelecendo novas práticas pedagógicas que contribuem para uma formação com vistas à perspectiva da totalidade.

Observa-se sobre essa questão que os próprios estudantes identificaram esse problema relacionado à ausência de recursos tecnológicos na escola e da sua utilização por parte dos professores. Nas cartas³ que escreveram ao final de todas as atividades propostas e realizadas, em que o destinatário era de livre escolha deles, desde que tivesse vínculo com a área de educação, um dos estudantes escreveu:

[...] precisamos ter internet disponível e de qualidade para todos os seus usuários na escola, TVs e data show em bom estado e presentes em todas as salas; o que hoje em dia é indispensável nesta era tecnológica que estamos vivenciando e assim facilitando os trabalhos e aproveitando melhor o tempo de aula, tornando as aulas diferenciadas e mais atraentes (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO).

Outro estudante interveio, comentando que a falta de tecnologia prejudica a aprendizagem, pois poderia principalmente beneficiar os educandos que fora da escola não têm acesso a computadores e tablets, por exemplo, situação que acomete em especial crianças e jovens provenientes dos meios populares (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO).

Algumas maquetes trouxeram construções locais como o hospital e escolas para aludir ao modelo *panóptico* de Bentham, utilizado posteriormente nos estudos filosóficos feitos por Michael Foucault. Na imagem abaixo, por exemplo, um grupo de estudantes explorou a arquitetura de outra instituição escolar da cidade – a Escola Estadual Nicolau Copérnico.

³ As cartas, que constituíram a última etapa de intervenção do projeto na escola, tiveram como objetivo dimensionar apropriação e ressignificação de saberes pelos estudantes sobre a escola e a educação.

Foto 5 e Foto 6 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A. Maquete reproduzindo uma instituição pública local que atende, em grande medida, o modelo panóptico de Foucault de regulação do espaço.



Fonte: acervo da autora

Essa atividade com as maquetes permitiu corroborar com o pensamento foucaultiano, no que condiz ao livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, quanto ao fato de que embora o poder estivesse difundido por todo o tecido social, o Estado seria um dos vértices⁴ das “redes de poder”. Isso ocorreria porque se valeria de sua legitimidade para disseminar práticas e discursos em instituições vinculadas ao Estado, tais como os hospitais, os quartéis, as prisões, as fábricas e as escolas. (FOUCAULT, 1987).

Ao final da execução do trabalho, as maquetes foram expostas em área externa coletiva para apreciação dos demais estudantes, professores e da comunidade, com o objetivo de não deixar o trabalho produzido restrito à sala de aula. Acredita-se que dentro da linha de uma *educação transgressora*, bem como enquanto *prática de liberdade*, a socialização de conhecimentos produzidos também compõe o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista didático-metodológico o trabalho com as maquetes foi recompensador, pois houve um en-

⁴ Os dois outros vértices estabelecidos por Foucault são o Mercado e a Sociedade Civil.

volvimento grande dos estudantes na atividade prática que, inclusive, consiste em uma das reclamações mais frequentes dos mesmos em relação às práticas metodológicas dos professores, inclusive na Filosofia, tomada por eles normalmente como demasiadamente teórica e abstrata. Por ser uma atividade em grupo, mesclou-se o rigor do aspecto teórico com o prático, intermediado pela ludicidade. Essa perspectiva vem de encontro com o que propõe bell hooks sobre o desenvolvimento de *uma educação como prática de liberdade*, cujo direcionamento proposto por ela na obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*, defende ser desejável “mostrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas [...]” (HOOKS, 2017, p. 173).

Percepção dos Estudantes sobre os Dispositivos de Poder no Ambiente Escolar

A interpelação para esse tema ocorreu metodologicamente por meio de recurso audiovisual, isto é, a partir da letra e do videoclipe da música da banda britânica Pink Floyd, “Another Brick in the wall” (Outro Tijolo na Parede), sobre a qual os estudantes, em duplas, deveriam fazer uma análise crítica de seu contexto e estabelecer relações com a educação curricular a que recebem, bem como fazer uma avaliação dos mecanismos de controle disciplinar no ambiente escolar. É importante expor que essa proposição de atividade teve em vista o fato de que o Estado exerce um poder-dever sobre todos os indivíduos em território nacional, inclusive sobre os estudantes quando cometem uma “infração” no âmbito escolar.

Na avaliação deles, hoje possuem maior liberdade de expressão e comportamento do que tinham os estudantes

britânicos na época em que a música foi lançada (1979) e até mesmo em comparação àquela que se tinha no Brasil no mesmo período, por exemplo, já que se adotavam castigos físicos como a palmatória para coagi-los. Porém, houve algumas observações extremamente relevantes e que mostraram a existência de certa percepção dos educandos: de que apesar dos avanços educacionais, ainda persistem alguns aspectos padronizadores na estrutura curricular e comportamental, que continuam a imprimir limitações a sua formação e que deveriam ser abolidos ou modificados. A posição de uma das duplas de estudantes expõe a seguinte inferência:

Embora nosso sistema educacional tenha mudado, ele impõe as mesmas regras, porém, de uma maneira diferente. Antes acontecia por meio da violência física, atualmente ela é repercutida através do conhecimento, nos fazendo acreditar que somos livres para pensarmos da maneira que julgamos correta, entretanto, ainda agimos sobre influências externas (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO).

Ainda nesse mesmo contexto, outra dupla de estudantes colocou que: “a escola não tem liberdade para abordar certos assuntos que são interessantes e polêmicos, situação que retira grande parte da cultura e dos valores das pessoas”. De fato, a organização curricular e a atuação dos professores, como se discutiu há pouco, robustecendo práticas pedagógicas apenas de reprodução e assimilação mecânica de informações, menosprezam conhecimentos importantes para a formação dos estudantes. bell hooks, ao tratar da necessidade de uma proposta pedagógica que coloque em evidência a integridade, em que haja uma união entre a mente, o corpo e o espírito, almeja que ambos, estudantes e docentes, vejam uns aos outros “como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2017, p. 27).

O comentário de dois estudantes destacou-se no todo dessa atividade e será transcrito quase em sua íntegra, pois demonstrou a partir de uma metáfora ásperas críticas ao modelo de educação que recebem. Segue o breve texto:

A educação forma as pessoas para serem mais um tijolo no muro, ou seja, forma as pessoas para serem mais um trabalhador no mercado do trabalho. Os trabalhadores recebem a comida, mas não ganham a sobremesa, pois com seu trabalho tem o pagamento, mas não tem seu bem estar na empresa onde trabalha; seu papel é gerar lucro para o patrão, assim ocorrem com os estudantes, estudam apenas para obter um bom trabalho (a comida) sem ganhar a sobremesa (aulas que ensinam os estudantes sobre seu bem-estar, seus sentimentos, etc) (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO).

Outra dupla enfatizou que:

Concordamos com a música, pois, não deveríamos ser tratados como robôs que servem apenas para mão-de-obra, deveríamos ter uma educação que nos faz ser livres para pensar e ser apoiados nisso. A escola deveria ser um lugar onde aprendemos a viver em sociedade, a ter um aprendizado que não fosse voltado apenas para futuramente arrumarmos um trabalho, deveria também pensar no lazer e outras formas de aprendizado que apenas poucas escolas têm e normalmente são colégios particulares. Pode ser que esse pensamento e vontade não mudem todo um sistema de educação, mas devemos ao menos tentar mudar para algo melhor (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO).

Oportunamente, nesse ponto distinto, cabe trazer Michel Foucault (1984) como respaldo argumentativo para o que expuseram os estudantes, pois o pensador francês põe sobre o Estado a legitimidade de exercer a governamentalidade, por meio da vigilância constante dos comportamentos individual e coletivo de seus governados, inclusive e, principalmente, sobre as formas de agir e de pensar.

Os dispositivos de poder, incisivamente criticados pelos estudantes, foram as câmeras instaladas nos corredores da instituição, o uso do uniforme, as regras de convivência que recebem no início do ano letivo, a hierarquia organi-

zacional e as fichas individuais de ocorrência. Sobre isso, Bernard Charlot, no livro *Da relação com o saber às práticas educativas*, argumenta que as escolas ao invés de fazerem os estudantes terem uma atividade intelectual, privilegiam tarefas estandardizadas e a obediência às normas. Para exemplificar seu ponto de vista e que se menciona oportunamente, como sendo fato corriqueiro no colégio onde o projeto foi aplicado, diz o autor que: “quando um aluno chega atrasado à escola, deve ir de imediato ao escritório do coordenador para justificar-se e, assim, perde mais um pouco de aula. Dar satisfação à instituição é mais importante do que aprender [...]” (CHARLOT, 2013, p. 154).

Cabe constar que durante a realização dessa atividade seguiu-se um debate interessante e bem fervoroso, pois houve uma defesa desses dispositivos por parte de alguns estudantes, como sendo algo positivo – manter a segurança, por exemplo; enquanto outros as viam como recursos de manipulação ou controle e invasão de privacidade. Essa situação, colocada em análise sob a luz dos jogos de verdade, saber e poder, problematizados por Michel Foucault, abre o leque para que se discorra sobre como os discursos dominantes acabam sendo assimilados pelos indivíduos como sendo corretos e legítimos. No caso das câmeras de segurança, os estudantes defensores recorreram ao seu suposto papel de impedir a violência e vandalismos no interior da escola. Já o uso do uniforme fora justificado como algo que identificaria e os protegeria contra pessoas de fora que pudessem vir a adentrar na escola com más intenções.

Torna-se necessário enfatizar, portanto, que o discurso seria para Foucault (1984) uma ferramenta importantíssima de professar verdades legitimadas pelo status daqueles que são encarregados pelo Estado e têm o direito de dizê-las. No que diz respeito às instituições escolares, nelas existiriam mecanismos disciplinares de adestramento do corpo

e da mente dos indivíduos, para moldá-los, conforme seres submissos e disciplinados que apenas cumpririam as normas estabelecidas pelo Estado. Elas seriam, talvez, os veículos mais eficazes de criar os chamados “corpos dóceis”, sujeitos concebidos de acordo com um “saber interessado”, ou seja, inconscientemente subservientes à lógica do poder político e econômico dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a autora norte-americana bell hooks “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado às práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento” (2017, p. 23). Entende-se que as experiências aqui compartilhadas se somam a essa perspectiva de educação, conseqüentemente, sendo dissonante face às práticas didático-metodológicas — normalmente presas ao espaço físico da sala de aula, disciplinadoras, centralizadas tanto na figura do professor como em uma estrutura curricular excludente quanto à realidade vivenciada pelos estudantes.

A resignificação das práticas na abordagem das relações de saber e de poder no espaço escolar, que se fez por meio da pesquisa participante, revelou situações-problema, inclusive na realidade local que, até então, não eram pensadas pelos estudantes. A própria escola foi objeto de reflexão em muitos momentos, fato que destoou da relação que, normalmente, eles têm com a instituição e com os saberes por ela promovidos.

É importante mencionar que, muito embora a ludicidade e as aulas práticas sejam recursos desejáveis principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela não deve estar ausente nos níveis

mais elevados, inclusive no Ensino Médio. A utilização do lúdico e do prático aliados às novas tecnologias disponíveis como ferramentas pedagógicas podem ser bastante efetivas em sala de aula no Ensino da Filosofia.

Portanto, a aplicação do projeto do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF.FILO), associado a um bom debate com os colegas, especialmente na disciplina de *Laboratório do Ensino de Filosofia*, nessa perspectiva de ressignificação de práticas, permitiu, dentro da proposta concebida em nosso trabalho, a ressignificação de saberes com uma aprendizagem significativa aos estudantes, ou seja, a Filosofia pôde atuar enquanto práxis.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. *Vigilância Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984;
- HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- PETITTO, Sônia. *Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências*. Campinas, SP: Papyrus, 2003;
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A ARTE MARCIAL E A SOCIALIZAÇÃO: APLICAÇÕES DA FILOSOFIA DO KONG FU

Rafael Gemin Vidal

INTRODUÇÃO

A prática de artes marciais é datada de milênios, sem exatidão em sua origem. Os motivos apontados para o seu surgimento têm relação íntima com o instinto primitivo humano, assim como a necessidade de sobrevivência em várias situações relacionais com a natureza e em confronto com o próprio ser humano. Entretanto, as artes marciais são tidas como um estilo de vida, e não apenas como um estilo de luta. Esse fato se deve ao caráter filosófico que dá base às condutas dos praticantes em todas as situações relacionais do indivíduo (FETT; FETT, 2009).

Sob a ótica da influência que a prática de artes marciais pode exercer nas condutas e relações cotidianas, o presente estudo introduziu a prática da filosofia do Kung Fu com menores em conflito com a lei, levantando a questão dos efeitos do aprendizado dessa modalidade nas habilidades sociais, socialização, relação familiar e desempenho escolar em menores infratores.

Nos últimos anos, na cidade de União da Vitória, Paraná, o número de adolescentes e jovens que cometem atos

infracionais é crescente. Os dados podem ser obtidos na Delegacia de Polícia da cidade mencionada. Desse modo, o Ministério Público, em conjunto com a “Vara da Infância e Juventude e Anexos”, tem criado uma série de ações, não só para combater a transgressão da lei penal, mas para assegurar aos adolescentes e jovens políticas de cidadania e de ressocialização.

Nesse contexto, o projeto denominado “A Arte Marcial e a Socialização: aplicações da filosofia do Kung Fu” foi pensado no interior da escola de arte marcial chinesa *Boxe Chinês Top Team*, do município de União da Vitória, Paraná. Seu objetivo foi introduzir a prática da filosofia do Kung Fu como medida socioeducativa, a fim de promover cidadania, isto é, aprendizados que possam auxiliar na formação de menores que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Cabe esclarecer que a realidade enfrentada por muitos menores em condição de vulnerabilidade social no Brasil, nos dias atuais, ganha atenção devido aos altos índices de violência apresentados em mídias sociais, onde jovens se envolvem como vítimas ou como autores. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem por finalidade amparar essa realidade vivenciada por menores, entendendo que o processo formativo do cidadão é multifatorial. Por esse motivo, é de suma importância uma abordagem educativa transdisciplinar, a fim de entender as condições estruturais familiares, econômicas, educacionais e de vizinhança, que possam influenciar nas atitudes sociais apresentadas (BRASIL, 1990). Outrossim, considerando que os adolescentes são penalmente inimputáveis, e que a prática de conduta descrita como crime ou contravenção penal é considerada ato infracional, pela Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os adolescentes são responsabilizados por meio da aplicação de medidas socioeducativas.

Ao analisar as condições impostas a esses menores, o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) desenvolve projetos com equipes multidisciplinares, com o objetivo de expor valores que possam auxiliar na formação. O Kung Fu, por meio do projeto aqui apresentado, a partir de sua filosofia, surgiu como uma ferramenta de formação social, pois privilegia os princípios da inclusão, adaptação, motivação, diversificação, normas e regras, reflexão e ludicidade, em que o desenvolvimento do aluno se dá por inteiro, sendo biológico, psicológico e social. Para Berger e Brigitte (1988, p. 2004), “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade é designado pelo nome de socialização”. E, com relação à essa última palavra, os autores concluem que: “socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual” (1988, p. 2004). Nesse sentido, é certo que todos os indivíduos são partícipes da sociedade, mas não significa dizer que são membros dela, pois nas palavras de Berger e Brigitte (1988), não foram socializados e, por isso, são marginalizados e excluídos dessa participação como membros.

O esporte oferece um importante contexto para o desenvolvimento psicossocial e moral dos jovens, pois pode servir como meio para a aprendizagem da cooperação, para a busca de soluções de conflitos de ordem moral, para o desenvolvimento do autocontrole, melhora do autoconceito e ser, ainda, um espaço para a demonstração de virtudes como: imparcialidade, persistência, lealdade e trabalho em equipe (ANDAKI JUNIOR, 2012).

As lutas em geral promovem virtudes como confiança, autoestima e autocontrole. Podem, inclusive, ser úteis e instrumentalizadas em diferentes situações de atenção psicossocial, visto que as artes marciais desenvolvem uma qualidade de convívio social e de bem-estar que permitem o respeito e a consideração nas relações pessoais, confir-

mando, assim, o interesse pela educação e formação das pessoas nos esportes de combate e artes marciais (SILVA FILHO, 2014).

Desse modo, o projeto “A Arte Marcial e a Socialização: aplicações da filosofia do Kung Fu” buscou incorporar a filosofia do Kung Fu como medida socioeducativa, por meio da teoria e da prática, de modo a desenvolver o interesse pela arte marcial. Isso contribuiu para o cumprimento da medida, além de fortalecer as relações sociais e, com o treinamento, infundir valores e condutas socialmente adequadas — em outros termos, contribuiu para a socialização secundária desses indivíduos, membros efetivos da vida social.

A filosofia do Kung Fu mostrou ser eficaz na evolução das habilidades sociais em menores infratores, assim como se tornou uma ferramenta na melhoria da socialização e inclusão de valores que auxiliaram no cumprimento da medida socioeducativa — os resultados foram as respostas positivas no convívio familiar e educacional.

A arte marcial

Abordar questões filosóficas sobre socialização em menores infratores é levantar, antes de tudo, os direitos humanos. Segundo Medeiros, Ferreira e Garavaglia (2014), o mundo passou a debater com mais amplitude o acesso e a violação aos direitos humanos após o fim da Segunda Guerra Mundial. Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com princípios fundamentais de garantia de direitos no cenário pós-guerra. O mundo seria ideal se esse estatuto fosse cumprido à risca por todas as nações, porém na prática isso não acontece, pois nem todos têm acesso a moradias decentes, nem alimentação adequada, muito menos ao atendimento de saúde, de forma digna. Destaca-se

que muitos países se inspiram no documento da ONU para adequar legislações, mas, em muitos casos, não são afetivos na prática.

Na realidade vivenciada por milhares de brasileiros é nítida a situação de desigualdade institucionalizada. A Constituição Federal de 1988 criou um sistema especial de proteção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. O ponto focal, no qual se estreita a concepção positivada no texto constitucional, é a compreensão de que crianças e adolescentes se encontram em situação especial e de maior vulnerabilidade (MACHADO, 2003). Apesar de tal fato, na prática os dados apontam que há uma relação entre a exposição à injustiça social e o cometimento de atos infracionais.

A inclusão de crianças e adolescentes em meios onde ficam expostos a desigualdades sociais parece inferir na tomada de decisão nas situações do dia a dia, em que as escolhas podem ser negativas do ponto de vista ético e moral. Por outro lado, Menin (2003) destaca que quanto maior a participação em relações sociais de cooperação, que envolvem a necessidade de considerar as condições dos demais, de discutir e combinar decisões nos grupos que incluem indivíduos com diferentes pontos de vista, mais haverá descontrações intelectuais, sociais e morais, melhorando, portanto, o julgamento das atitudes tomadas por si e pelos outros.

Portanto, a prática esportiva, sobretudo a arte marcial, pode ser uma ferramenta efetiva no desenvolvimento biopsicossocial de menores. Santos (2009) destaca que o ensino da arte marcial pode ser dividido em três qualidades. A primeira é a condição física, obtida pela prática do esporte que exige esforços atenuantes, de forma ordenada e metódica para proporcionar um corpo forte, saudável. Outra qualidade seria o espírito de luta, que significa que pela prática das técnicas e pela incorporação dos princípios filosóficos

durante os treinamentos, o indivíduo se torna mentalmente condicionado a proteger seu próprio corpo em circunstâncias difíceis. Por último, a atitude moral autêntica, que é concebida por meio do rigor do treinamento, que introduz a humildade social, a perseverança, a tolerância, a cooperação, a generosidade, o respeito, a coragem, a postura e a cortesia. As experiências obtidas durante o treinamento, por tentativas e erros, bem como pela aplicação das regras de luta, impõem mudanças de atitude, elevam o poder mental da imaginação, redobram a atenção e a observação, que firmam a determinação.

Turelli (2008) esclarece que a procura pelas artes marciais se dá basicamente de duas formas: quando se necessita um controle e direcionamento da agressividade inata de alguém ou quando necessitamos aprender sobre defesa pessoal. Esta, porém, é uma visão simplista atribuída às lutas e artes marciais, pois segundo alguns mestres, há um propósito mais nobre, que seria o de revelar uma verdade que já existe dentro de nós — de formar indivíduos que combatam não apenas corpo a corpo, mas entre aparência e essência. Desse modo, as artes marciais são um conjunto de ações que, baseadas em técnicas corporais de combate adquiridas por meio do árduo e longo treinamento, levam também ao caminho do guerreiro — que seriam as atitudes em que o combatente confronta não apenas os outros, mas a si mesmo, procurando tornar-se uma pessoa melhor, em outros termos, um procedimento que é calcificado em um expediente ético e filosófico.

O Kung Fu é uma forma de combate de origem oriental, sistematizada pela cultura nipônica, com características particulares que visam à preparação do indivíduo de maneira completa (CANTANHEDE; NASCIMENTO; REZENDE, 2010). Dentro dos princípios éticos, ficam definidos na aprendizagem do Kung Fu valores favoráveis ao processo

educativo das crianças como: justiça, ética, respeito ao adversário, honestidade, moral, disciplina, companheirismo, sem esquecer da integração com a família da criança. Os princípios acima citados devem ser trabalhados desde cedo, sobretudo na primeira infância, fase em que há a possibilidade de imprimir nas mentes jovens valores para a vida (SILVA FILHO, 2014).

Como forma de alcançar o objetivo geral do projeto: trabalhar, por meio da filosofia Kung Fu, cidadania com adolescentes e jovens em conflito com a lei, adotou-se a observação participante, optou-se por uma postura participante, uma vez que o pesquisador ocupou também o lugar de instrutor do projeto de Kung Fu. Assim, entrou em contato direto com o grupo e os sujeitos envolvidos, e ainda, por um baixo nível de estruturação da observação, definiu focos de atenção em termos de comportamentos individuais, atitudes sociais e relações em grupos, assim como interpessoais ao longo do desenvolvimento do programa. O projeto teve duração de cinco meses, totalizou 40 sessões de treinamento, em que foram atendidos 20 menores que aceitaram participar das aulas de Kung Fu.

Em termos de registro de informações, nesse período adotou-se uma técnica de “diário de campo”, em que atitudes e comportamentos foram anotados, com foco no individual e no grupo, assim como a relação social entre os participantes da pesquisa e destes com o instrutor/pesquisador.

Para verificar os efeitos da filosofia do Kung Fu sobre as características sociocomportamentais foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (DEL-PRETTE, 2009), que se refere a um instrumento de autorrelato para aferir o repertório de habilidades sociais usualmente requeridas em uma amostra de situações interpessoais cotidianas. A aplicação dos questionários aconteceu antes do início do projeto, e após 20 semanas, com base no estudo de interven-

ção em Habilidades Sociais conduzido por Vila, Silveira e Gongora (2003), em que os resultados indicaram diferenças significativas entre os escores pré e pós-intervenção para a maioria dos participantes.

A aplicação do IHS aconteceu em uma sala de reuniões da escola de artes marciais chinesas *Boxe Chinês Top Team*, em grupos de 5, no início e ao final da pesquisa, com o objetivo de fazer um levantamento preliminar, e outro, ao final do processo, que permitisse uma comparação que apontasse, por sua vez, alterações quanto ao desenvolvimento das habilidades sociais dos participantes. Nas duas situações, o aplicador expôs os objetivos da pesquisa, leu e explicou as instruções, enfatizou a ausência de respostas corretas ou incorretas e garantiu o anonimato. Durante a aplicação, supervisionou os respondentes e procurou verificar se as instruções foram entendidas, bem como se todos os itens estavam sendo respondidos.

Durante o projeto de Kung Fu, as aulas tiveram duração de sessenta minutos, com frequência de duas vezes por semana. Elas tiveram caráter teórico-prático, em que a parte teórica contou com aulas expositivas e apostilas: com conteúdo histórico do Kung Fu, nomes de golpes, questões sociais das artes marciais, com temas como violência, agressividade, ações sociais, controle corporal, consequências das ações, assim como exemplos de praticantes, cujo aprendizado das artes marciais influenciou na formação da vida pessoal e profissional. O conteúdo prático tratou da realização de exercícios de condicionamento físico, execução de golpes em sombra (no ar) para aperfeiçoamento da técnica e controle corporal, execução de golpes de mão (socos) em manopla, golpes com o pé nos aparadores (escudo e raquete) e técnicas de projeções (quedas) realizadas no tatame. É importante destacar que as execuções das técnicas em alvo acontecem em duplas que foram administra-

das pelo professor, de forma rotativa, para proporcionar um contato com todo o grupo. Tais técnicas levam ao conhecimento das funções corporais, desenvolvimento físico, cognitivo, controle do corpo e respeito ao próximo.

A realização dessa atividade, que teve como objetivo desenvolver práticas de socialização com adolescentes e jovens em conflito com a lei, na cidade de União da Vitória, Paraná, foi bastante significativa. Primeiro, inferiu-se que, por meio do Kung Fu, é possível garantir socialização, e mais do que isso, promover cidadania, sobretudo, em espaços marginalizados. Segundo a filosofia do Kung Fu, por meio de atividades teóricas e práticas há a possibilidade de “aprender para a vida”.

Referente ao projeto de Kung Fu, pode-se dizer que os jovens apresentaram evolução técnica, social e afetiva no decorrer das aulas. Em seu início, diversas dificuldades foram apresentadas: a desconfiança, a insegurança e, em alguns casos, o desrespeito fizeram parte dos treinamentos iniciais.

É sabido que as práticas da arte marcial impõem aos praticantes questões filosóficas que são trabalhadas dentro e fora do contexto das aulas, isto é, com fortes relações com o cotidiano dos indivíduos. A educação é fundamental. Por essa razão, como dito anteriormente, não foi fácil, sobretudo no primeiro momento, a aplicação do projeto. Entretanto, com o passar das aulas, à luz de uma relação de confiança e respeito, os adolescentes foram se deixando seduzir pela filosofia do Kung Fu. O projeto conseguiu, a partir da relação teórica e prática, garantir que os adolescentes vislumbassem novas perspectivas, quer dizer, refletissem sobre seu cotidiano e, além disso, repensassem sobre o papel da escola, bem como sua importância na vida de cada um deles.

No que se refere às habilidades sociais, após a análise de cada momento de aplicação do Inventário de Habilidade

des Sociais, é possível comparar os resultados obtidos, por meio da análise dos efeitos da introdução da arte marcial como medida socioeducativa.

O projeto consistiu em introduzir os ensinamentos físicos e filosóficos que a arte marcial é composta, com o intuito de gerar situações que levassem os jovens a refletir suas respostas e consequências sociais de seus atos. Ao analisar as diferenças ocorridas após a aplicação do projeto de pesquisa, observa-se que houve melhora significativa nas capacidades relacionais dos participantes, que resultou em maiores habilidades de enfrentamento em diversas situações cotidianas.

Ressalta-se os dados obtidos pelo sistema de gerenciamento do CREAS, por meio do relato dos pais e responsáveis, que permite afirmar que houve melhora na relação familiar, em que foi apontado uma maior participação nas tarefas cotidianas, maior respeito e educação nas discussões, assim como uma maior facilidade na resolução de problemas.

Outro fato relevante foi a melhora na participação escolar, pois segundo o CEJUSC, muitos desses jovens apresentavam tendências à evasão, mas que após a introdução do Kung Fu como ferramenta pedagógica, tal fato foi solucionado, visto que hoje os participantes do projeto apresentam em suas avaliações escolares notas acima da média.

Referente à atribuição da filosofia do Kung Fu e as habilidades sociais, Santos (2009) afirma que nas artes marciais a atitude moral autêntica é concebida por meio do rigor do treinamento, que introduz a humildade social, a perseverança, a tolerância, a cooperação, a generosidade, o respeito, a coragem, a compostura e a cortesia. As experiências obtidas durante o treinamento, por tentativas e erros e pela aplicação das regras de luta, impõem mudanças de atitude, pois eleva o poder mental da imaginação, redobra a atenção e a observação, que firmam a determinação.

Complementando esse raciocínio, Gonzales e Machado (2016) afirmam que o ambiente, ou cultura na qual o sujeito é educado, exercem influência na sua disposição para assumir atitudes específicas. Na tentativa de entender essas influências é necessário que se descreva a quais estratégias de socialização esse sujeito foi exposto. Todo contexto social é composto por regras, e o sujeito, além de conhecê-las, aceitá-las e conseguir emitir juízos sobre elas, precisa disposição para agir de acordo com as mesmas. Esses fatores estão presentes no contexto da atividade física.

Nesse sentido, o projeto logrou êxito, pois a partir da filosofia do Kung Fu foi possível estabelecer um diálogo entre universidade e comunidade, mais do que isso, juntamente com parceiros institucionais, de forma a garantir que um grupo de adolescentes e jovens em conflito com a lei pudesse repensar, a partir da valorização da vida e da dignidade humana, sobre o seu cotidiano. Outra questão é que instituições sociais pudessem repensar sobre a vulnerabilidade que acomete uma parcela significativa de adolescentes e jovens, que se tornam, no cotidiano, presas fáceis da criminalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre a realidade vivenciada pelos adolescentes e jovens em conflito com a lei, a falta de uma referência bem-sucedida como parâmetro de uma vida regida por princípios autênticos é destacada por diversos autores. Dessa maneira, o professor de Kung Fu, passou a ser também, além de um interventor, no que diz respeito às normas destinadas a prática, uma pessoa com um padrão e estilo de vida, por vezes não encontrado no ambiente em que está inserido, tornando-se, dessa maneira, um exemplo.

Com o desenvolvimento das aulas, os alunos passaram a apresentar significativas melhoras comportamentais e relacionais, pois interagiram com os pares, evoluíram no processo formativo da arte marcial e incorporaram as filosofias impostas pelo Kung Fu. Esses fatos puderam ser notados quando as técnicas trabalhadas evoluíram, e passaram, portanto, a exigir mais cooperação, contato e respeito entre os alunos.

A adoção de programas de Kung Fu como medida socio-educativa passou a ser estruturante na melhora de habilidades sociais, comportamentais, relacionais, e melhorou também a eficácia das intervenções. Faz-se necessário o olhar e os cuidados do Estado para assegurar os direitos humanos a todos os cidadãos, de forma a diminuir as desigualdades e o número de menores envolvidos com atos infracionais.

Decerto não é fácil, no mundo demarcado pela violência, garantir olhares diferenciados, sobretudo para adolescentes e jovens que adentram no mundo da criminalidade. Por isso, uma parcela da comunidade não observa de forma positiva programas sociais que lidam, diretamente, com adolescentes e jovens em conflito com a lei. Todavia, instituições sociais e universidades precisam estabelecer diálogos que sejam capazes de interferir nessa realidade. Mais do que isso, por meio de ensino, pesquisa e extensão criar mecanismos de transformação da realidade social. Nessa esteira de pensamento, o projeto apresentado desenvolveu um forte diálogo com adolescentes e jovens em conflito com a lei e, para além disso, por meio do Kung Fu garantiu socialização para um grupo de alunos marginalizados.

REFERÊNCIAS

ANDAKI JUNIOR, A. *Fair Play*: Instrumentos para avaliação e as orientações desses valores no comportamento de jovens atletas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, 2012.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (Org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. São Paulo, Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. São Paulo: vozes, 2000.

CANTANHEDE, A.L.I.; REZENDE, A.C.C.; NASCIMENTO, E. Artes marciais para crianças: do método tradicional à prática transformadora. *Lecturas, Educación Física y Deportes: Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 15, n. 143, p. 35, abr., 2010.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A.P. *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette)*: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal n. 8.069, v. 8, 1990.

FETT, Carlos Alexandre; FETT, Waléria Christiane Rezende. Filosofia, ciência e a formação do profissional de artes marciais. *Motriz: Journal of Physical Education*. UNESP, v. 5, n. 2, p. 173-184, 2009.

GONZALES, R. H.; MACHADO, M. M. T. *Promoção da saúde em crianças e adolescentes*. João Pessoa: Imprell, 2016.

MACHADO, M.T. *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. Barueri, SP: Manole, 2003.

MEDEIROS, A; FERREIRA, O; GARAVAGLIA, P. *Convivência: você e suas relações sociais*. Rio de Janeiro: Senac nacional, 2014.

MENIN, M. S. De S. Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 3, n.16, p. 125-135, 2003.

SANTOS, S. H. *Características sociais do judô na escola*. UBSP, 2009.

SILVA FILHO, L.A.P. *Karatê e formação de Valores: Vivências nas escolinhas do DEF*. Campina Grande: UEPB, 2014.

TURELLI, F. C. *Corpo, domínio de si, educação: sobre a pedagogia das lutas corporais*. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PAROSOFHIA: APROXIMAÇÕES ENTRE PARÓDIA E FILOSOFIA

Cássio Fernando Bachmann

INTRODUÇÃO

Inicialmente, essa pesquisa se concentrava na tentativa de formular uma aula de filosofia que pudesse, em certa medida, destoar da rotina de aulas expositivas, sem perder de vista a qualidade. No entanto, no grau que a pesquisa avançava, novas perspectivas foram surgindo, o que transformou este trabalho em uma aproximação entre paródia e filosofia.

Em sua totalidade, que resulta em uma dissertação de mestrado, a pesquisa teve como objetivo principal: refletir sobre a utilização de paródias como estratégia de sensibilização no ensino de filosofia. Por se tratar de um mestrado profissional, a pesquisa foi experimentada em sala de aula, mais especificamente no *Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)*.

Como se trata de um seminário católico e, portanto, um espaço religioso, algumas observações merecem destaque. A primeira é que a grade de filosofia nessa instituição é bem maior do que uma escola normal, o que, de início, pressupõe que os alunos tenham mais contato com a filosofia. Além disso, o número de estudantes é consideravelmente

menor, nesse caso foram doze, além do mais, as aulas não tinham necessariamente um horário definido, por isso nesta experiência se utilizou o contraturno.

A referência que deu alicerce foi os quatro passos didáticos elaborados pelo filósofo Silvio Gallo e, de maneira substancial, o primeiro passo, que é a sensibilização. No entanto, este artigo se concentra nos desdobramentos que se visualiza no decorrer da pesquisa, ou seja, no que se chama de “aproximações” que, *grosso modo*, significa um meio de criar paródias para o ensino de filosofia.

A questão fundamental é: a paródia normalmente é vinculada ao cômico, por vezes até ao grotesco, sendo assim, uma paródia tem potencial para o desenvolvimento de uma aula de filosofia?

Desde que se optou pela paródia, o que se tinha de concreto é que seriam trabalhadas composições paródicas próprias, isto é, produções realizadas pelo professor pesquisador. Essa paródia deveria assumir como propósito indiscutível o princípio de sensibilizar os alunos. Mas com o decorrer dos estudos, percebeu-se que para que a paródia pudesse cumprir seu papel, seria necessário criar estratégias e testá-las. Foi a partir desse entendimento que o trabalho ganhou novos contornos, que foram considerados decisivos para uma boa aula prática de filosofia, que tivesse como propósito a utilização ou criação de paródias.

Optou-se pela paródia por entender que a recepção dos alunos é facilitada pelo fato dela ter, ainda que não seja necessário, um caráter cômico, e pelo fato de que, normalmente, são feitas de músicas clichês de fácil memorização. Além disso, foi aproveitada a experiência do autor deste artigo de já ter utilizado paródias ao longo da carreira como professor e de ter obtido experiências satisfatórias. Deixando claro que foram testadas apenas paródias musicais e que outras formas de paródia talvez tivessem outros resultados.

Por fim, acredita-se que os conceitos de paródia aqui apresentados, bem como as sugestões de aproximações com a filosofia e seu ensino, no contexto do ensino médio, possam ser relevantes e instigar a novas ideias. Com o intuito de exemplificar, explorar-se-ão três paródias e como elas podem ser visualizadas com a ideia de aproximações.

Paródia

A paródia é um termo derivado do grego, etimologicamente como “canto paralelo” (*para-odé*). Ao tratar como um canto paralelo não diminui em absolutamente nada a autenticidade de uma paródia. Isso acontece porque toda paródia faz algo novo, no sentido que desconstrói para refazer diferente. Definida nos dicionários como uma leitura cômica de uma composição literária, normalmente se faz paródia de obras consagradas. “Os textos paródicos surgiram provavelmente entre os séculos VII e VI a.C, compostos por Hegemon de Thasos”. (GENETTE, 1982, p. 19).

Para Hutcheon (1985), historicamente, a paródia sempre sofreu uma espécie de estigma, sendo considerada uma arte menor. Isso ocorre porque o valor de uma obra sempre se deu ao criador e nunca ao parodiador, porém na segunda metade do século XIX, a paródia passou a ser identificada com a caricatura e com a sátira, que passam a ter certo prestígio por fazerem resistência política. O fato é que, independente do contexto, a paródia tem tom de rompimento com o modelo estabelecido. A estudiosa Maria Lucia Aragão (1980), com o intuito de apresentar uma definição mais precisa, afirma que há uma estrutura ideológica que, por meio do discurso, inverte o real e toma o seu lugar na tensão entre os modelos, renovando os critérios de demarcação da paródia.

É uma visão muito instigante dessa pensadora, pois ela designa para a paródia o potencial de alterar modelos históricos estabelecidos, como se fosse uma espécie de

antídoto. Assim, ao questionar o poder estabelecido não cria uma falsa verdade, mas sim parcial, tal como ela é estabelecida pelo poder original. Aqui, tem-se uma possível aproximação entre filosofia e paródia, no sentido que, ambas, cada uma em sua esfera, podem e até devem, questionar os modelos estabelecidos.

Segundo Alvarce (2009, p. 59), “o parodiador é aquele que percebe a necessidade de forjar novas verdades em seu meio cultural, justamente pela saturação dos modelos”. O fato de pensar a paródia como recusa, não significa que se trata de uma crítica vazia, pois ela deve sugerir, exatamente pelo desgaste do modelo questionado, um canto paralelo, ou seja, novas ideias.

A paródia cria uma espécie de choque pela ruptura, pelo novo. E nesse ponto, chega-se a uma constatação importante: esse choque mencionado deve ser sentido, compreendido pelo receptor, elemento principal para qualquer forma de paródia. Mas ela não deve ser vista somente como desconstrução, como algo que transforma uma obra “acabada”, no sentido de atribuir novos significados satíricos. A paródia, ao desconstruir uma música, por exemplo, pode ressignificá-la — no caso específico ao que se propõe neste artigo, visa dar novas possibilidades ao ensino de filosofia.

Para Hutcheon (1985), o elemento *aoidé* significa canto, já o *para* tem dois significados, um deles se refere, usualmente, a contra ou oposição — entende a autora que é esse sentido de contradição que vinculou a paródia ao ridículo. No entanto, afirma ela, *para* em grego também pode significar “ao longo de”, e é essa segunda possibilidade que alarga as discussões na paródia moderna (HUTCHEON, 1985, p. 48). Ela ainda defende que, ao longo do tempo, a paródia foi tratada como parasitária, derivada de estética e, sobretudo, romântica, que acreditava e potencializava. Entende-se que ela, em certa medida, estava ligada à uma elitização, fruto também de uma ética capitalista, que compreendia a literatura como uma mercadoria pertencente a um indivíduo.

Diante do exposto, aparentemente do século XX até os dias atuais, a paródia ganhou um status acima de outras épocas, pois todo dia é possível se deparar com esse gênero textual, sobretudo em comerciais de televisão e em desenho animado como, por exemplo, *Os Simpsons*. Por isso, pode-se afirmar que a paródia exerce um poder diferente de outros tempos, mantém o caráter cômico, mas também pode ser agressiva, violenta, por vezes singela ou delicada, ou seja, ela ultrapassa a barreira do grotesco.

Entende-se que é essa perspectiva que Hutcheon (1985) toma quando afirma o conceito de paródia no século XX, não mais sendo uma contradição, mas algo que pode caminhar junto, ou seja, ela é entendida como uma ampliação de seu próprio conceito, com características que rompem as formas consolidadas pela literatura e com capacidade de entrada em qualquer espaço. Se essa afirmação estiver correta, pode-se concluir que a escola pode e até deve ser um espaço para a utilização da paródia como estratégia no ensino de filosofia. Mas aí surge outra questão: como os alunos interpretam uma paródia?

Para responder tal questionamento é necessário retornar ao parágrafo que se observou que o receptor é a peça principal da paródia. Alvarce (2009) afirma que, no caso da paródia, o receptor não é convidado, mas sim convocado a participar da construção de sentido. É nessa perspectiva que se entende que a paródia pode ser a protagonista na aula de filosofia. Primeiro pela necessidade da construção de sentido, e nesse caso, isso acontece em vários momentos: antes, pela música a ser parodiada, depois pela paródia propriamente dita e, ainda, sobrevém no processo de problematização e investigação, ou seja, abre um leque de possibilidades. Sem mencionar que não está sendo levado em conta a possibilidade do aluno criar paródias, ou seja, diante do cenário que a paródia exerce atualmente. Cabe à

educação, e também ao ensino de filosofia, que aproveitem das diversas possibilidades que se apresentam, e é justamente isso que este trabalho procura fazer.

Outro ponto a ser observado é que a paródia ganhou a internet e podemos até dizer que os “memes” das redes sociais configuram a expressão máxima da paródia nos dias atuais. Dessa constatação, duas observações são necessárias: a primeira é que essa paródia associada à rede ainda carece de estudos para observar seus efeitos ; e a segunda é que os alunos vivem boa parte de seu tempo nas redes sociais, então, nesse caso, utilizar-se desse recurso para ensinar, válido para qualquer disciplina, é quase que uma necessidade de atualização do professor. Quanto aos conceitos de paródia apresentados nesta pesquisa, os da canadense Linda Hutcheon, contidos na obra *Teoria da Paródia* (1985), parecem dialogar de modo mais consistente com este estudo. Isso ocorre porque dois aspectos parecem fundamentais: o primeiro pela interpretação da etimologia, que propõe um ao lado de, e, portanto, divergente da historicamente utilizada como contracanto que, em resumo, representa apenas oposição com caráter cômico, beirando o grotesco.

Essa nova abordagem amplia o conceito na literatura e corrobora com esta pesquisa, porque converge com a perspectiva da filosofia que é, justamente, um caminhar ao lado de, no sentido de construção do conhecimento como uma troca constante entre professor e aluno.

O segundo aspecto se refere à elevação do papel do receptor, que neste trabalho é o aluno. A autora afirma que a paródia instiga a pensar, a dar sentido, e partindo dessa ideia parece haver outra conexão com a aula de filosofia, pois surge como um convite ao pensamento, uma convocação para filosofar em meio ao caos.

Por entender que uma paródia pensada para a aula de filosofia não poderia apenas concentrar esforços nas rimas ou na métrica, apresentou-se como sugestão um caminho para

construir paródias, denominado “aproximações” (conceitual, biográfica, temática). Diante do exposto, acredita-se que a paródia cumpriu sua função como uma eficaz estratégia de ensino de filosofia no Ensino Médio.

Por fim, a paródia exerceu um papel importante em cada contexto, pois não se teve o propósito de analisar cada período histórico, mas sim de absorver características que possam somar para a compreensão deste artigo e de como se deu a aplicação prática. A paródia é uma prática milenar, e se está presente atualmente é porque exerce um papel importante na sociedade em cada momento histórico. Acredita-se que estabelecer conexões seja um passo importante, mas é preciso reconhecer que, em alguns aspectos, filosofia e paródia são antagônicas, visto que esta não precisa ter compromisso com a verdade, nem com a lógica, nem com a fundamentação de conceitos, inclusive pode, se for o desejo, tecer conclusões sem revisão ou predisposição de mudança. Entretanto, as conexões possíveis também alavancam possibilidades: a primeira é o caráter contestador que a paródia e a filosofia podem ter; a outra via é a possibilidade de dialogar com outras áreas, como letras, teatro, música, imagens, enfim, inesgotáveis possibilidades.

Para além disso, mesmo conseguindo conexões, não se pode perder de vista que esta pesquisa insere a paródia, bem como a filosofia, em uma dimensão específica que é a educação. Isso é ponto determinante, porque a partir de então as conexões estabelecidas devem levar em conta o aluno e tudo que o cerca, ou seja, o espaço, o sistema educacional, a relação com a arte e com a própria filosofia.

Diante do exposto, chega-se ao ponto central deste artigo, quando a proposta de criação e utilização de paródias foi inserida, a partir da ideia de aproximação, ou seja, uma paródia para além de rimas, que possa trazer consigo ferramentas que proporcionem uma aula de filosofia a contento, com as expectativas que delas se almejam.

Aproximações (Conceitual, Biográfica, Temática)

Acredita-se que uma paródia para a aula de filosofia pode, se possível, ter compromisso com o cômico, com o devido cuidado, para que não supere o anseio da aula. Essa balança entre o riso e o conceitual é sempre um risco, hajam vista os diferentes contextos que uma mesma paródia pode ser aplicada. Além disso, assim como a aula não garante sucesso, a paródia tampouco, e justamente por isso é necessário ter o cuidado citado anteriormente, pois cabe ao professor fazer uma leitura das nuances de cada espaço.

A partir dessa experiência, apresenta-se como sugestão três exemplos para a construção e desenvolvimento de paródias. As três formas são aproximações, que têm como intuito um meio para a construção da paródia, seja pensando no conceito, no filósofo ou no tema. Acredita-se que elas até podem se mesclar, mas se o professor tiver clareza de qual aproximação está fazendo, viabiliza uma construção mais dinâmica e eficiente para o ensino de filosofia.

Aproximação conceitual

Esse meio de construção da paródia leva em conta os principais conceitos, ou um específico, que o professor julgue ser importante para a aula em questão. Se a escolha for por fazer uma paródia com vários conceitos, é importante pensar quantas aulas serão necessárias, porque é imprescindível o planejamento do tempo de trabalho com o gênero textual.

Uma paródia que traga consigo vários conceitos pode se perder ao chegar ao refrão, por exemplo. Um conceito colocado na primeira frase pode passar totalmente despercebido depois do refrão, isso acontece porque o refrão tende a ser a parte mais conhecida e, portanto, memorizada primeiro. Sendo assim, se possível, na elaboração da paródia sugere-se colocar no refrão o conceito que o professor julgue mais importante.

O aluno deve ser induzido a pensar o conceito, desse modo é importante refletir nas palavras antecedentes e subsequentes a ele.

É sempre interessante que a paródia carregue consigo informações que podem até parecer desprezíveis, mas que têm uma intenção clara. Pode-se citar, como exemplo, a filosofia antiga. Nela é interessante colocar o nome de uma cidade grega, por exemplo, ou uma característica da época, pois isso vai possibilitar que o aluno faça associações e entenda melhor o conceito proposto.

Exemplo:

MÚSICA	PARÓDIA
SUPERFANTÁSTICO	SUPERCANSADO
BALÃO MÁGICO/ DJAVAN 1983	CÁSSIO FERNANDO BACHMANN
<p>Superfantástico amigo! Que bom estar contigo No nosso balão! Vamos voar novamente Cantar alegremente Mais uma canção Tantas crianças já sabem Que todas elas cabem No nosso balão Até quem tem mais idade Mas tem felicidade No seu coração Sou feliz, por isso estou aqui Também quero viajar nesse balão!! Refrão: Superfantástico! No Balão Mágico, O mundo fica bem mais divertido!! Sou feliz, por isso estou aqui Também quero viajar nesse balão!! Superfantásticamente! As músicas são asas da imaginação É como a flor e a semente Cantar que faz a gente Viver a emoção Vamos fazer a cidade Virar felicidade Com a nossa canção Vamos fazer essa gente Voar alegremente No nosso balão!</p>	<p>Super fantástico o mundo Desenhado torto Pelo capital Essa tal felicidade E quando nos frustramos ficamos tão mal Tantas doenças da alma. Ninguém tem mais calma é pressa total E com tantos compromissos Só antidepressivos pra tentar ser normal</p> <p>Sou assim, e isso é tão ruim, meu desempenho não é dos melhores não.</p> <p>Refrão: super fantástico esse mundo mágico, que é tão ativo e fica deprimido! [2X]</p> <p>Sou assim e isso é tão ruim, meu desempenho não é dos melhores não</p> <p>A esperança engana E a mente insana Te faz produzir. Sempre melhor desempenho Tentando ser gênio Não vai conseguir O tédio nos incomoda Individualiza e isola Nos deixando mal Inevitável fracasso aí vem o cansaço e o Mundo real</p>

Nesse caso, o intuito era que alguns conceitos do livro *Sociedade do Cansaço* (2015), do filósofo Byung Chul-Han, pudessem ser evidenciados pela paródia. Já na primeira frase, “Superfantástico o mundo, desenhado torto pelo capital”, tenta-se apontar que o pensador faz uma crítica ao capitalismo. A segunda frase, “Essa tal felicidade, e quando nos frustramos ficamos tão mal”, não aponta um conceito específico, mas carrega uma ideia contida na obra. As frases três e quatro carregam ideias que remetem ao conceito de violência neuronal : “Tantas doenças da alma, ninguém tem mais calma é pressa total e com tantos compromissos, só antidepressivos pra tentar ser normal”.

Segundo Han (2015) cada época tem suas doenças paradigmáticas, pois se no passado eram enfermidades bacteriológicas ou virais, a invenção de técnicas imunológicas fez com que, a partir do século XXI, surgissem moléstias neuronais ou como o autor chama, doenças da alma, tais como: depressão, hiperatividade, borderline entre outras.

O pré-refrão tenta induzir o aluno a se colocar na situação de cobrança de si mesmo e, na sequência, a paródia usa o conceito de desempenho. Para Han (2015) a sociedade foca no desempenho, o problema é que devido às diferenças entre os seres humanos, em relação às habilidades, possibilidades e capacidades, frustram-se quando não alcançam determinados objetivos que a sociedade julga ser necessário. Desse modo, a paródia faz com que o próprio aluno reflita sobre isso: “Sou assim, e isso é tão ruim, meu desempenho não é dos melhores não”. No refrão, ao citar “Superfantástico, esse mundo mágico, que é tão ativo e fica deprimido”, trata-se com ironia um mundo que se espera maravilhoso, mas que na verdade vive deprimido pelos insucessos — nessa parte foi apontado o conceito de vida activa de Han.

A segunda parte trata do conceito de desempenho: “A esperança engana, e a mente insana te faz produzir, sempre

melhor desempenho, tentando ser gênio, não vai conseguir”. O final da frase anterior “não vai conseguir” é uma chamada para o conceito de tédio, que segundo Han é fruto das frustrações do ser humano e que tem como consequência o isolamento, que cria gerações com problemas neuronais. “Uma sociedade cansada”, na paródia ficou dessa forma: “O tédio nos incomoda, individualiza e isola, nos deixando mal, inevitável fracasso, aí vem o cansaço e o mundo real”.

Aproximação biográfica

É similar a anterior, só que nesse caso se prioriza o pensador que se queira destacar. É importante que não se concentre apenas no nome ou apelido do pensador, mas também nas obras, alguns conceitos, curiosidades sobre sua vida, local onde nasceu, viveu, como morreu, se era artista.

Essa paródia tem por objetivo agregar o maior número de informações sobre o pensador, de modo que, ao memorizar, o aluno possa ter informações mais amplas, bem como traçar de modo fácil o perfil de um pensador.

Pode-se pensar que esse meio é menos eficaz por não adentrar em uma obra ou conceito de modo mais profundo, entretanto, salienta-se que a paródia nesta pesquisa é a porta de entrada e, justamente por isso, acredita-se que se por meio dela os alunos conseguirem reconhecer um pensador por aquilo que foi descrito em sua letra, já será muito valioso para a sequência da aula.

Exemplo: a segunda paródia aplicada, da música “Despacito”, tratou do filósofo Epicuro e foi elaborada como aproximação biográfica, por carregar detalhes da vida, do contexto do filósofo em questão, “Vi, lá nos jardins Epicuro afirmando que pensamos para viver melhor”. Ainda que apareça o conceito de *ataraxia*, priorizou-se mencionar como o filósofo abordava seu pensamento. Obviamente, nada impede que um tema, como a liberdade que aparece

no refrão, possa ser tratado de forma temática, por isso cabe ao professor classificar qual aproximação ele entende ser mais apropriada para cada turma.

MÚSICA	PARÓDIA
DESPACITO	EPICURITO
LUIZ FONSI	CÁSSIO FERNANDO BACHMANN
<p>Sí, sabes que ya llevo un rato mirándote Tengo que bailar contigo hoy (DY) Vi que tu mirada ya estaba llamándome Muéstrame el camino que yo voy (Oh) Tú, tú eres el imán y yo soy el metal Me voy acercando y voy armando el plan Solo con pensarlo se acelera el pulso Ya, ya me está gustando más de lo normal Todos mis sentidos van pidiendo más Esto hay que tomarlo sin ningún apuro</p> <p>Refrão Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Deja que te diga cosas al oído Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito Quiero desnudarte a besos despacito Firmo en las paredes de tu laberinto Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito (sube, sube, sube) (Sube, sube) Quiero ver bailar tu pelo Quiero ser tu ritmo Que le enseñes a mi boca Tus lugares favoritos Déjame sobrepasar tus zonas de peligro Hasta provocar tus gritos Y que olvides tu apellido Si te pido un beso ven dáme lo Yo sé que estás pensándolo Llevo tiempo intentándolo Mami, esto es dando y dándolo Sabes que tu corazón conmigo te hace bom, bom Sabes que esa beba está buscando de mi bom, bom Ven prueba de mi boca para ver cómo te sabe Quiero, quiero, quiero ver cuánto amor a ti te cabe Yo no tengo prisa, yo me quiero dar el viaje</p>	<p>Sim, na vida é preciso ter prazer Evitar ou eliminar a dor Vi, la no jardim Epicuro afirmando que Pensamos para viver melhor Tu não podes pensar só no material Precisa focar no que é essencial Tem que se cuidar, não agir no impulso. Já, que a morte é certa não se preocupar. Com serenidade a vida analisar Tomar atitude clara e sem apuro</p> <p>Refrão Despacito, buscar liberdade e sempre ter amigos, a vida pensada pra evitar conflitos, por isso é preciso estar de bem consigo (BIS)</p> <p>Não temer os deuses e nem neles procurar saída, cada um é dono de sua vida, bora exercitar a ataraxia. Não temer a morte porque ela é desconhecida e quando encontrar com ela, tanto faz, não há mais vida.</p>

Aproximação temática

Uma paródia com essa característica prioriza um tema, como a felicidade, a morte, a justiça, entre outros.

Esse modo também é usado por professores de uma forma um tanto desregrada, na medida em que levam uma música ou mesmo uma paródia, simplesmente por uma frase posta em discussão. Obviamente, como já citado, o professor tem um papel fundamental na escolha e manuseio dos materiais, devido a isso, é possível que o objetivo de uma aula possa ser alcançado mesmo com recorte de frases. No caso da paródia, a presente pesquisa entende que para se obter resultados mais significativos é importante que o tema não apareça isolado. Por exemplo, se o tema é a felicidade, é preciso pensar, *a priori*, de que conceito de felicidade se está falando, o que é pretendido que o aluno interprete ou crie a respeito do tema, pois a paródia nunca pode esvaziar apenas nas rimas.

Esta pesquisa levou em consideração essas três formas para a elaboração das paródias, por isso se trata de um processo laborioso. Isso ocorreu porque ao terminar cada paródia foi necessário identificar se, de fato, ela se encontrava dentro de uma das formas, que se considerou fundamental para o desenvolvimento da aula.

Um exemplo foi a proposta de uma aproximação temática com o “amor”, por meio da paródia da música “*Whisky a go go*”, denominada “ouzo a go go”, que faz referência a uma bebida grega tradicional. Todas as frases pré-refrão indicam: “Numa festa na Grécia antiga, na casa de Agaton, poetas, músicos e artistas, buscavam a natureza do amor...quase no fim da festa Sócrates apareceu e Diotima, uma resposta ofereceu” — somente no refrão o tema se revela em forma de pergunta e resposta — “Eu perguntava o que é o amor? Me angustiava o que é o amor? É desejar, buscar o que não se tem”.

Nesse caso se prioriza o tema. Platão era o filósofo da aula, mas ele não aparece nesse primeiro momento. O próprio conceito de amor platônico aparece de modo superficial, no entanto, em torno do tema montamos uma mescla, entre contexto (Grécia Antiga), personagens (Agaton, poetas, médicos, artistas, Sócrates, Diotima) e indicativos da obra (um deus antigo, alma gêmea, eros vulgar).

O objetivo era “encorpar o tema sem sair dele”. A partir dessa liberdade é possível absorver as intervenções dos alunos e, posteriormente, deter-se na obra “O Banquete”, de Platão.

MÚSICA	PARÓDIA
WHISKY A GO GO	OUZO A GO GO
ROUPA NOVA	CÁSSIO FERNANDO BACHMANN
Foi numa festa, gelo e cuba-libre E na vitrola whisky a go-go À meia luz o som do Johnny Rivers Aquele tempo que você sonhou Senti na pele a tua energia Quando peguei de leve a tua mão A noite inteira passa num segundo O tempo voa mais do que a canção Quase no fim da festa Num beijo, então, você se rendeu Na minha fantasia O mundo era você e eu Refrão Eu perguntava Do You Wanna Dance? E te abraçava Do You Wanna Dance? Lembrar você Um sonho a mais não faz mal	Foi numa festa na Grécia antiga Encontro na casa de Aghaton Tinha poetas, médico e artista Buscando a natureza do amor Depois de um tempo e já embriagados Cada um se pôs a discursar Um deus antigo, quem sabe alma gêmea, alguém falou em eros vulgar Quase no fim da festa, Sócrates apareceu, e Diotima uma resposta ofereceu Refrão Eu perguntava o que é o amor? Me angustiava o que é o amor? É desejar, buscar o que não se tem

Discussões e Resultados

A presente pesquisa foi aplicada no Seminário Diocesano Rainha das Missões, que faz parte do Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM), na cidade de União da Vitória – Paraná.

Por se tratar de um seminário, é importante destacar algumas peculiaridades: a primeira se refere ao *modus ope-*

randi das aulas, que diferente de uma escola tradicional, onde os horários são pré-definidos, seguindo assim uma rotina, no caso do seminário eles foram maleáveis. Isso aconteceu porque os alunos residem no local, e também têm uma rotina de estudos, porém a aplicação da pesquisa ocorreu nos períodos de folga. Outro fator relevante é que a atividade foi realizada na turma de filosofia. Essa peculiaridade se deve ao fato de que no seminário as turmas se dividem por fases, sendo que os primeiros estudos são de filosofia, em um período de 3 anos e, posteriormente, é inserida a teologia, que totaliza 4 anos.

O conhecimento que os seminaristas têm dos filósofos, bem como dos conceitos, é muito acima da escola pública, ou seja, se em uma turma regular há a necessidade de apresentar o pensador, falar da importância, do contexto, etc., no seminário não havia necessidade dessa primeira etapa. De todas as aulas que foram aplicadas, apenas na primeira, em que se tratou sobre o filósofo Byung-Chul-Han, o mesmo era desconhecido pelos alunos, em todas as demais já havia um pré-conhecimento. Evidente que o tempo destinado à filosofia no seminário foi fundamental para que isso fosse possível. Diante disso, sentiu-se a necessidade também do professor se preparar melhor para que as aulas pudessem, de fato, agregar algo para os alunos. Não se pode negar que essa situação causou até um estranhamento, visto que a experiência do professor na escola regular é justamente oposta, em que nem sempre os alunos estão dispostos a estudar ou já terem um conhecimento prévio da disciplina. Desse modo, dar aula no seminário exigiu um esforço maior.

É importante frisar também que diferente de uma escola formal, no seminário as idades não são similares, então havia alunos de 16, mas também de 42 anos. Entende-se que isso agregou bastante, porque as intervenções tinham distintos pontos de vista, devido à experiência de vida de cada um.

Outra característica peculiar se deu pelo número de alunos, que eram 10 no total. Certamente, a quantidade reduzida favorece muito na disposição em sala, nas intervenções, na solução de dúvidas e no rendimento da aula. Por outro lado, poder-se-ia perguntar se com menos alunos a pesquisa não fica comprometida, por ter como resultado poucas alternativas de análise. Entende-se que, por se tratar de uma pesquisa que pretende verificar se a paródia sensibiliza para o ensino de filosofia, o número de pessoas envolvidas não reflete no resultado. Isso ocorre porque em um espaço com muitos alunos pode acontecer da metade deles se sensibilizar e a outra metade não esboçar reação, o que também pode suceder com poucos alunos. Portanto, entende-se que o fato de o número ser reduzido, em comparação com uma turma regular, não interfere na pesquisa enquanto análise, mas sim na prática, visto que é possível dar muito mais atenção a cada um deles.

Ao total, foram testadas cinco paródias, sendo que para este artigo apresentamos três, por uma limitação de espaço. A dinâmica utilizada se deu da seguinte maneira: a aula iniciava com a execução da paródia, nesse caso, com a utilização de violão. Não há uma regra quanto à repetição, porém é importante que nesse processo os alunos se sintam à vontade para cantar e, conseqüentemente, memorizar trechos das letras a eles entregues, previamente. Em um segundo momento, em uma folha em branco foi sugerido que grifassem as palavras, que por algum motivo chamaram sua atenção, e a partir dessas sugestões é que os conceitos contidos na paródia iam sendo explorados. Como atividade final foi solicitado que fizessem recortes de revistas, com ideias que representassem os conceitos por eles aprendidos. Considera-se a atividade satisfatória por diversos motivos: o primeiro é que por vincular música torna a atividade mais receptiva, depois porque por mais que as aulas tivessem

sido criteriosamente preparadas, o pontapé inicial partia dos alunos ao indicar os conceitos e, por fim, pelo resultado final, quando cada recorte apresentado carregava um indício do que havíamos planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a paródia como estratégia de sensibilização se deu de modo muito satisfatório, pelos motivos já elencados, também por proporcionar uma aula dinâmica, quebrando a rotina de aula expositiva que, por vezes, torna-se cansativa. A paródia sensibilizou quando induziu o aluno a ler, a cantar, a problematizar, investigar e concluir. Foi muito satisfatório perceber que a construção de uma paródia, com o cuidado que foi destinado a cada uma, conseguiu mobilizar os alunos para o aprendizado de filosofia.

Dito isso, é importante frisar que o sucesso ou o fracasso de uma aula que envolva paródia depende demais do planejamento do professor. A partir da experiência na criação de paródias, levando em conta o conceito de aproximações, bem como o trabalho em sala, sugere-se que o ideal é que sejam disponibilizadas pelo menos três aulas, seja para trabalhar conceito, filósofo ou tema.

A presente pesquisa focou nas paródias musicais, mas fica evidente que esse gênero textual, como um todo, tem uma vasta área a ser pesquisada, teorizada, inclusive pela filosofia. Nesse sentido, este trabalho procurou ser parte dessa construção, mas deixa abertas inúmeras possibilidades de reflexão e de aplicação no que tange ao ensino de filosofia.

Este artigo assumiu como objetivo analisar se a paródia é uma estratégia eficaz no ensino de filosofia, tarefa para a qual se concentrou exclusivamente na paródia musical. É

importante considerar, como dito anteriormente, que esta pesquisa é resultado de um longo trabalho, na relação entre teoria e prática, que possibilitou, a partir de consultas bibliográficas, intermináveis debates, experimentações, tanto na disciplina de laboratório quanto em sala de aula com os alunos, um texto dissertativo que conferiu o título de mestre em ensino de filosofia.

É importante dizer que uma questão problemática apareceu na elaboração das paródias, porque nesse processo não foram priorizadas apenas as rimas ou a métrica. Diante disso, a cada composição paródica pairavam dúvidas e incertezas da apropriação de conceitos e de como eles poderiam funcionar na sala de aula. Isso só pode ser superado com a elaboração de várias paródias e constante reavaliação das consideradas satisfatórias, o que gerou um árduo, porém prazeroso trabalho.

Outra questão enfrentada nesta pesquisa surgiu nos estudos sobre os conceitos de paródia, problema que foi atribuído à formação do autor como filósofo, pois é um tema discutido muito mais pela literatura do que pela filosofia. A dificuldade ficou em torno da linguagem própria utilizada pelo campo das Letras, bem como os elementos técnicos e interpretativos que se desencadearam nesse contexto.

Por fim, chega-se à conclusão de que a ideia de fazer paródias levando em consideração a questão de aproximações é vital para uma aula de filosofia que se pretenda trabalhar com esse gênero textual. Toda paródia pode ser absorvida pelos alunos, mas o que se considera essencial quando se faz essas aproximações é que, de antemão, já se sabe como os conceitos serão colocados em uma canção e, por consequência, na aula.

Esta pesquisa apresentou três formas de produzir paródias e que se mostraram eficazes em sala, obviamente guardadas as devidas diferenças de possibilidades entre um

espaço e outro. De todo modo, a paródia cumpre seu papel quando atribui novos significados à uma canção, e a filosofia quando provoca reflexões acerca de diferentes temas do cotidiano humano.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, CS. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ARAGÃO, M. L. P. de. A paródia em A força do destino. *Sobre a paródia*: Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 62, p.18-28, jul./set., 1980.

EPICURO. *Obras completas*. 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes : La littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982.

HAN, B. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: Ensinaamentos das formas de arte do século XX*. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

MAZZI, M. G. C. Intertextualidade e paródia. *Revista Araticum*. Montes Claros, v. 3, n.1, p. 21-41, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Alves de Lima Lopes

Professora do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Piauí e doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, na área de pesquisa de conhecimento e linguagem. Trabalha atualmente nas áreas de História da Filosofia Antiga e Ensino de Filosofia. Integrante da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e do Grupo de Pesquisa “FHIS – A Filosofia e sua História”.

Antônio Charles Santiago Almeida

Graduado em Filosofia. Mestre em Ciências Sociais. Doutor em Educação. Pós-doutorado em Sociologia e Professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). É aluno regular do Programa de Doutorado em Filosofia da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Bruna Gabriela Domingues

Possui graduação em filosofia pela UNESPAR - Campus de União da Vitória (2014). Mestre em Ensino de Filosofia pelo programa de mestrado profissional em filosofia PROF-FILO UNESPAR - Campus de União da Vitória (2019). Atua, principalmente, nas áreas de pesquisa relacionadas ao ensino de filosofia e relação entre filosofia e poesia. Professora de Filosofia atuante na Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina.

Cassio Fernando Bachmann

É Mestre em Filosofia pela Unespar (Universidade Estadual do Paraná) Graduado em História e Filosofia pela Fafi (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e letras de União da Vitória). É professor na Escola Estadual Cel. Cid Gonzaga.

Helio Tomal

Graduado em Geografia (2006) e Filosofia (2010) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR. Mestre em Ensino de Filosofia pela Unespar- Campus União da Vitória-PR (2019). Professor do Quadro Próprio do Magistério do Paraná das Disciplinas de Geografia e Filosofia.

Ingrid Aline de Carvalho Ferrasa

Graduada em Física. Mestre em Educação Científica e Tecnológica. Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora QPM da SEED-PR. Trabalha na formação de professores de Física e de Computação e faz parte do grupo de pesquisa no CNPq – Ciência na Escola – O Ensino de Ciência na Escola potencializado pela Arte e a Tecnologia.

Josemi Teixeira Medeiros

Mestrando em Filosofia, do PROF-FILO, desde 2019, UNESPAR. Graduado em Filosofia, 2002, CEUCLAR-SP. Licenciado em Ciências Sociais, pela UFPR, desde 2013. Especialista em Filosofia da Educação, pela UFPR, em 2008/09. Professor da Educação Básica do Estado do Paraná.

Leandro de Araújo Sardeiro

Professor do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Piauí. Licenciado, mestre e doutor em Filosofia. Doutorando em Educação. Interessado nas questões acerca da História e da formação em Filosofia. Integrante e líder do grupo de pesquisa “FHIS – A Filosofia e sua História”, preocupado com o estudo das questões ligadas à História da Filosofia e ao seu ensino.

Luana Sauthier Singerski

Graduada em Direito, pelo Centro Universitário Vale do Iguaçu com especialização em Direito Penal e cursando especialização em Direito Público, pela Faculdade Damásio Educacional. Graduanda em Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Estadual do Paraná. Pesquisadora cadastrada no Laboratório Gilberto Freyre, cadastrado na Pró-reitoria de Extensão da UNESPAR.

Maristela Firman

Possui graduação em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR (2004) e especialização na área de História e Sociedade (2006). Graduação também em Filosofia pela mesma instituição mencionada (2010). É mestre no Ensino de Filosofia, curso concluído através do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF.FILO) com dissertação intitulada POR UM ENSINO DE FILOSOFIA TRANSGRESSOR, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) em 2019. É professora de Filosofia e de História da Rede Estadual de Educação do Paraná no Colégio Estadual Professor Dario Veloso, no Município de Mallet

Pâmela Costa Bueno

Graduada em Filosofia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2015). Possui especialização em Ensino de Filosofia pela FAVENI (2018), Mestre em Ensino de Filosofia PROF-FILO UNESPAR, campus de União da Vitória (2019). Graduanda em Letras-Português/Espanhol na Universidade Estadual do Paraná-campus de União da Vitória. Professora de filosofia e sociologia no Colégio Santos Anjos e na rede Estadual de Santa Catarina.

Rafael Gemin Vidal

Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela Uniarp, Caçador; Graduado em Educação Física pela Uniguaçu em União da Vitória; Especialista em Treinamento Desportivo (ISPAE); Fisiologia do Exercício (FUNIP); e EAD e novas tecnologias (FAEL). Iniciou sua trajetória na prática de Kung Fu (Boxe Chinês) no ano de 2005, tornando-se faixa preta da modalidade em 2016.

Rodrigo Scherer Reitz

Graduado em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI), em Teologia pela UniCesumar, em Administração pelo Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV). Mestrando em Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professor de filosofia do Ensino Médio.

Sérgio Gelchaki,

É Professor da rede pública e particular de educação, licenciado em Filosofia pela Faculdade Bagozzi, de Curitiba-Pr, mestrando em Filosofia, no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, onde desenvolve a pesquisa sobre Filosofia Pop, Existencialismo e sua possibilidade como reflexão filosófica na sala de aula.

RESUMOS

FILOSOFIA OU HISTÓRIA DA FILOSOFIA? SOBRE A TAREFA DE UM PROFESSOR

*Leandro de Araújo Sardeiro
Adriana Alves de Lima Lopes*

Este artigo trata da discussão tradicional acerca do objeto de ensino da Filosofia: ensina-se Filosofia ou História da Filosofia? Essa questão será trabalhada a partir de um ponto de vista múltiplo. Considerar-se-á a situação da própria Filosofia como disciplina posta à educação básica e, por outro lado, a discussão sobre um tipo de História da Filosofia muito propagado no Brasil: o *estruturalista*. Pretende-se mostrar que o trabalho com a História da Filosofia exige um trabalho filosófico pessoal do professor.

Palavras-chave: Formação em Filosofia; Didática filosófica; Filosofia no Ensino médio.

A DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS EM FOUCAULT E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E RESSOCIALIZAÇÃO: UM ASPECTO DA CIDADANIA

Luana Sauthier Singerski

A pesquisa tem como finalidade verificar em que medida o processo de docilização dos corpos, analisados à luz de Foucault, tem implicação na formação do indivíduo. Elencou-se como objetivo promover um estudo estrutural em torno da construção filosófica da docilização dos corpos como tecnologia de poder, por meio de uma análise das obras do pensador Michael Foucault. Dessa forma, o trabalho se divide em dois momentos distintos: primeiro, é realizada uma análise do processo de docilização dos corpos enquanto ferramenta de poder sob a esfera punitiva legal, mas, principalmente, sob a esfera normativa e, em um segundo momento, é feita a verificação sobre em que medida essa docilização ocorre no processo de socialização e ressocialização do indivíduo.

Palavras-chave: Docilização dos corpos; Domesticação; Penas.

INFERÊNCIAS SOBRE A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

*Helio Tomal
Antonio Charles Santiago Almeida*

Este artigo visa discutir o complexo debate inerente ao conceito de autonomia dentro da formação de docentes. Tem como cerne epistemológico o pensador Theodor W. Adorno, e é uma parte das discussões realizadas durante o mestrado profissional de ensino de filosofia, desenvolvido durante o período de 2017 a 2019, sobretudo, na disciplina de Laboratório do Ensino de Filosofia. Ele se insere em uma perspectiva metodológica da pesquisa-ação e agrupa dados de dois momentos do desenvolvimento: uma reflexão teórica, fundamentada nos escritos do autor mencionado; e a análise de um projeto de ensino de filosofia, desenvolvido com uma turma de formação de docentes, em nível médio, do Colégio Estadual Túlio de França, em União da Vitória (Paraná).

Palavras-chave: Autonomia, barbárie, formação de docentes, Adorno.

AYAHUASCA: UM ENCONTRO CONSIGO MESMO, UM CAMINHO PARA A FILOSOFIA

*Rodrigo Scherer Reitz
Sérgio Gelchaki*

O presente artigo tem como finalidade precípua a efetivação do ensino de filosofia e, principalmente, propor uma reflexão filosófica a partir de outros espaços, que não sejam exclusivamente escolares e acadêmicos, mas sim, levar a filosofia à efemeridade da existência humana. Um desses espaços de reflexão é a ayahuasca, um chá, uma religião com forte apelo ritualístico de uma completa harmonia do humano consigo, com outrem, com a natureza e com o universo. Esse contato consigo mesmo leva à expansão da consciência e à reflexão, que são os pontos de pericorese entre a ayahuasca e a filosofia, neste texto com a guisa de Baruch Espinosa, principalmente no conceito de “*conatus*”, que expressa filosoficamente o que a ayahuasca propõe religiosa e ritualisticamente.

Palavras-chave: Ensino; Filosofia; Ayahuasca; Consciência; *Conatus*

METODOLOGIAS INTEGRADORAS: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE FILOSOFIA

Miguel Iachitzki

O presente texto apresenta uma proposta de ensino de filosofia estruturada, que busca atender as normativas da modalidade do Ensino Médio Integral, que ocorre na Escola de Educação Básica Almirante Barroso. Para tanto, faz-se necessário, primeiramente, apresentar os princípios e as metodologias desta proposta, para após, fazer uma explicação com fundamentos teóricos e metodológicos, em um plano de ensino de filosofia segundo as metodologias integradoras. Essa organização tem o objetivo de dar unidade e sentido aos conteúdos estudados pelos jovens na devida disciplina. O plano de ensino tem a intencionalidade de trabalhar as influências das mídias digitais na percepção e no comportamento dos usuários das redes sociais. Para isso, aprofunda-se uma reflexão interligada com os problemas concretos da vida dos jovens contemporâneos, que evidenciam a necessidade do ensino de filosofia no currículo do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Metodologias Integradoras; Competências Cognitivas e Socioemocionais.

UMA APRENDIZAGEM MARGINAL: FILOSOFIA E ENSINO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

*Bruna Gabriela Domingues
Pâmela Bueno Costa*

A partir da experiência que vivenciamos em uma visita na Unidade Prisional de Porto União, município do Estado de Santa Catarina, o escrito que se seguirá é fruto de uma reflexão acerca da disciplina de filosofia para além dos muros das escolas. O objeto central de nossa reflexão é o ensino de filosofia nos espaços de privação de liberdade. Chamamos de experiência marginal o exercício de se pensar a filosofia em espaços que não sejam considerados espaços legítimos de conhecimento. Para isso, se fez necessário e urgente, desconstruirmos noções centralizadoras e legitimadoras do que é conhecimento e do que não é, e qual o papel da filosofia e do ensino de filosofia nesse contexto.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino de filosofia; Marginalidade.

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA NO MUSEU DE ARTE INDÍGENA

Josemi Teixeira Medeiros

O artigo consiste num relato etnográfico a partir de uma prática docente da disciplina de filosofia. De maneira experimental o propósito era aproximar as reflexões sobre o pensar latino-americano desenvolvido em sala de aula à um espaço mais programático, no caso um museu de arte indígena. A primeira parte do artigo é uma reflexão sobre pensar uma prática docente para além dos muros da escola, em que descrevemos o processo de saída da escola até o museu. A segunda parte é um relato etnográfico sobre o a vivência dos alunos dentro do museu, em que descrevo o envolvimento dos alunos na visita guiada, seguido pelos relatos das percepções dos próprios. E por último, apresento uma reflexão sobre o pensar latino-americano, buscando demonstrar as consequências de um processo de colonização equivocada.

Palavras-chave: Filosofia Latino-Americana, Arte Indígena, Etnografia, Prática Pedagógica.

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES DE PODER E SABER NO ESPAÇO ESCOLAR

Maristela Firman

bell hooks¹, sobre o desenvolvimento de *uma educação como prática de liberdade*, afirma ser desejável no processo de ensino-aprendizagem “mostrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas [...]” (2017, p. 173). Nesse contexto, a confecção das maquetes com os estudantes, a escrita de cartas, bem como a observação dos dispositivos de poder e controle no espaço escolar, no âmbito das intervenções didático-metodológicas desenvolvidas com os alunos, no bojo da aplicação do projeto de pesquisa PROF.FILO (Campus da Unespar de União da Vitória-Pr), tiveram como proposta trazer o tema filosófico de maneira prática e descontraída. A utilização do lúdico e do prático aliados às novas tecnologias disponíveis, como ferramentas pedagógicas, podem ser bastante efetivas em sala de aula, no Ensino de Filosofia, constituindo-se como prática ressignificada.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia; Práticas Pedagógicas; Maquetes; Dispositivos de Poder.

¹ Gloria Jean Watkins (1952-), escritora e militante feminista, adotou como pseudônimo o nome de sua avó, bell hooks, e prefere que seja escrito em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de si mesma. Seu trabalho enfoca principalmente o estudo de sistemas de dominação e opressão, particularmente aqueles associados a questões como raça, classe e gênero.

A ARTE MARCIAL E A SOCIALIZAÇÃO: APLICAÇÕES DA FILOSOFIA DO KONG FU²

Rafael Gemin Vidal

Uma parcela significativa da população brasileira é exposta constantemente a condições de violação dos direitos humanos, que provoca repercussões negativas nas tomadas de decisões, sobretudo em crianças e adolescentes que apresentam maior vulnerabilidade social. A partir dos princípios éticos e filosóficos que compõem a arte marcial, este estudo teve por objetivo incluir a filosofia do Kung Fu como meio de trabalhar a socialização, as habilidades sociais e relacionais em menores em conflito com a lei. Os resultados obtidos mostram eficácia na introdução da arte marcial como meio de desenvolver as habilidades mencionadas. Além desses resultados, os menores apresentaram melhora na relação interpessoal familiar e aumento no rendimento escolar.

Palavras – Chave: Cidadania; Socialização; Educação; Kung fu.

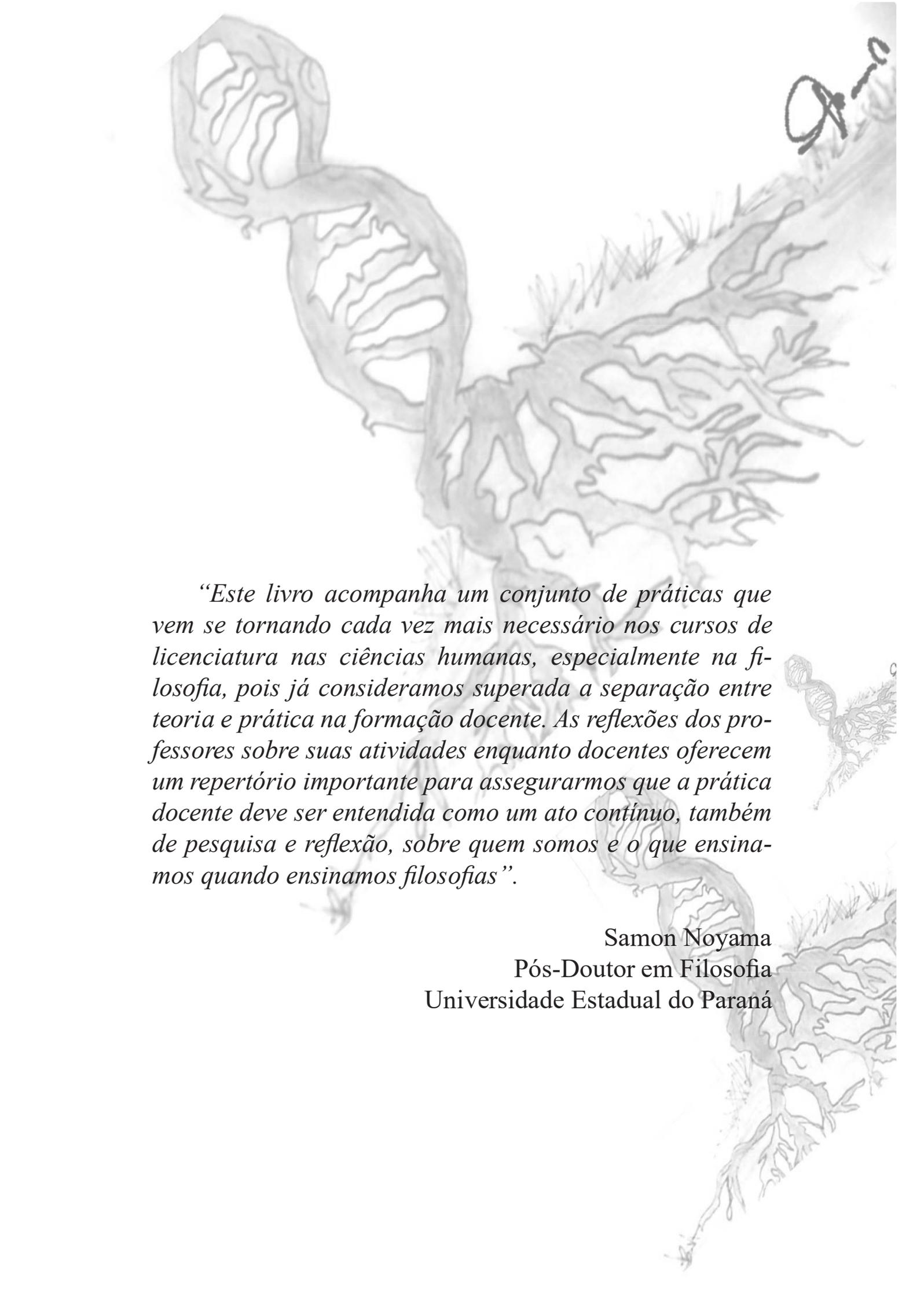
² O trabalho em curso não foi desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, mas em um Programa de Educação. Todavia, parte dele foi desenvolvido na disciplina de Laboratório do Ensino de Filosofia.

PAROSOFIA: APROXIMAÇÕES ENTRE PARÓDIA E FILOSOFIA

Cássio Fernando Bachmann

Este artigo tem como mote a paródia no ensino de filosofia, com foco na seguinte situação-problema: a paródia utilizada na aula de filosofia no contexto do Ensino Médio. Para isso, lançou-se mão das aulas da disciplina Laboratório do Ensino de Filosofia, justamente porque as experiências apresentadas fazem parte desse “ressignificar o ensino de filosofia”, com mecanismos que fujam dos métodos tradicionais e que, de alguma forma, agreguem novas perspectivas. É também resultado de uma dissertação de mestrado, e que tais ideias de aproximações aqui contidas foram experimentadas no contexto da sala de aula. Por fim, com o intuito de apontar um conceito de aproximação entre paródia e filosofia, demonstra-se, a partir de três criações paródicas próprias, como elas funcionam como método. Obviamente, que as conclusões apresentadas não encerram a questão, deixam frestas, onde o conhecimento sempre pode encontrar seu espaço. É importante destacar que a referência que deu alicerce foram os quatro passos didáticos elaborados pelo filósofo Silvio Gallo.

Palavras-Chave: Paródia; Ensino; Filosofia; Música.



“Este livro acompanha um conjunto de práticas que vem se tornando cada vez mais necessário nos cursos de licenciatura nas ciências humanas, especialmente na filosofia, pois já consideramos superada a separação entre teoria e prática na formação docente. As reflexões dos professores sobre suas atividades enquanto docentes oferecem um repertório importante para assegurarmos que a prática docente deve ser entendida como um ato contínuo, também de pesquisa e reflexão, sobre quem somos e o que ensinamos quando ensinamos filosofias”.

Samon Noyama
Pós-Doutor em Filosofia
Universidade Estadual do Paraná