

# ELEUTHERÍA

REVISTA DO CURSO DE FILOSOFIA | UFMS

REVISTA ELETRÔNICA

ISSN 2527-1393

Vol. 5 | Número especial 2020



**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | UFMS**

**Reitor – Marcelo Augusto Santos Turine**

**Vice-Reitora – Camila Celeste Brandão Ferreira Ítalo**

**Faculdade de Ciências Humanas | FACH**

**Diretora – Viviana Dias Sol Queiroz**

**Mestrado Profissional em Filosofia | PROF - FILO**

**Coordenador – Ricardo Pereira Melo**

**Departamento de Filosofia | FACH**

**Coordenador – Ronaldo José Moraca**



# Eleutheria

Revista do Curso de Filosofia – Vol. 05, N. Especial – novembro de 2020 – dezembro de 2020  
ISSN 2527-1393 – Publicação Semestral

**Editores-Chefes** Dr. Ricardo Pereira de Melo (UFMS)  
Dra. Marta Nunes da Costa (UFMS)  
Dr. Stefan Vasilev Krastanov *In Memoriam*

**Editores** Ariana Conceição da Silva (UFMS) Isabela Pereira da Cunha (UFMS)  
**Assistentes** Jade Oliveira Chaia (UnB) Luciano Magalhães Alves (UFMS)  
Paula Silva Ribeiro Fontes (UFMS) Sarah Tavares de Oliveira (UFMS)

**Conselho** Dr. Erickson Cristiano dos Santos (UFMS) Dr. José Carlos da Silva (UFMS)  
**Executivo** Dra. Maíra de Souza Borba (UFMS) Dra. Marta Nunes da Costa (UFMS)  
Dr. Osmar Ramão (UFMS) Dr. Ricardo Pereira de Melo (UFMS)  
Dra. Thelma Lessa (UFMS) Dr. Weiny César Freitas Pinto (UFMS)

**Conselho** Dr. Alberto Romele (Université Catholique de Lille, França)  
**Científico** Dr. Amós Nascimento (University of Washington, EUA)  
**Internacional** Dra. Begoña Rua (Instituto Superior de Teología de las Islas Canarias, Espanha)  
Dra. Cyndie Sautereau (Université Laval, Canadá)  
Dr. Gonçalo Marcelo (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)  
Dr. Jean Luc Amarilc (Université Montpellier III, França)  
Dr. Johann Michel (École des Hautes Études en Sciences Sociales, França)  
Dra. Kamelia Zhabilova (Bulgarian Academy of Sciences, Bulgária)  
Dr. Kiril Nokolov Shopov (University of Veliko Tarnovo, Bulgária)  
Dr. Lawrence Hamilton (University of the Witwatersrand, Africa do Sul)  
Dr. Luís António Umbelino (Universidade de Coimbra, Portugal)  
Dra. Marjolaine Deschênes (École des Hautes Études en Sciences Sociales, França)  
Dr. Miguel Ángel Polo Santillán (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)  
Dra. Nina Dimitrova (Bulgarian Academy of Sciences, Bulgária)  
Dr. Patricio Mena Malet (Universidad de La Frontera, Chile)  
Dr. Paulo Tunhas (Universidade do Porto, Portugal)  
Dra. Roberta Picardi (Università degli Studi del Molise, Itália)  
Dra. Tatyana Batuleva (Bulgarian Academy of Sciences, Bulgária)  
Dr. Valetin Kanawrov (University Neofit Rilski, Bulgária)  
Dr. Vinicio Busacchi (Università degli Studi di Cagliari, Itália)

**Conselho** Dr. Adriano Machado Ribeiro (Universidade de São Paulo)  
**Científico** Dr. Alcides Hector Rodriguez Benoit (Universidade Estadual de Campinas)  
**Nacional** Dr. Alcino Eduardo Bonella (Universidade Federal de Uberlândia)  
Dra. Ana Carolina Soliva Soria (Universidade Federal de São Carlos)  
Dra. Ana Maria Said (Universidade Federal de Uberlândia)  
Dra. Claudia Murta (Universidade Federal do Espírito Santo)  
Dr. Cláudio Reichert do Nascimento (Universidade Federal do Oeste da Bahia)  
Dra. Cilaine Alves Cunha (Universidade de São Paulo)  
Dr. Eduardo Brandão (Universidade de São Paulo)  
Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Universidade Federal do Ceará)  
Dr. Elieser Donizete Spereta (Instituto Federal de Santa Catarina)  
Dr. Elsie José Corá (Universidade Federal Fronteira Sul)  
Dr. Emanuele Tredanaro (Universidade Federal de Lavras)



Dr. Érico Andrade Marques de Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco)  
Dr. Fabio Maia Sobral (Universidade Federal do Ceará)  
Dr. Fernando Frota Dillenburg (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)  
Dra. Georgia Cristina Amitrano (Universidade Federal de Uberlândia)  
Dr. Gustavo Silvano Batista (Universidade Federal do Piauí)  
Dr. Horácio Lújan Martínez (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)  
Dr. Jadir Antunes (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)  
Dr. João Geraldo Martins da Cunha (Universidade Federal de Lavras)  
Dr. João José de Almeida (Universidade Estadual de Campinas)  
Dra. Léa Carneiro Silveira (Universidade Federal de Lavras)  
Dr. Leonardo Almada (Universidade Federal de Uberlândia)  
Dr. Luís Fernandes dos Santos Nascimento (Universidade Federal de São Carlos)  
Dr. Luiz Roberto Monzani (Universidade Federal de São Carlos)  
Dr. Manuel Moreira da Silva (Universidade Estadual do Centro-Oeste)  
Dr. Marcus José Alves de Souza (Universidade Federal de Alagoas)  
Dr. Mauro Castelo Branco de Moura (Universidade Federal da Bahia)  
Dr. Noeli Dutra Rossato (Universidade Federal de Santa Maria)  
Dr. Paulo Roberto Konzen (Universidade Federal de Rondônia)  
Dr. Rafael Cordeiro Silva (Universidade Federal de Uberlândia)  
Dr. Renato dos Santos Belo (Universidade Federal de Lavras)  
Dr. Ricardo Musse (Universidade de São Paulo)  
Dr. Roberto Charles Feitosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)  
Dr. Rodnei Antonio do Nascimento (Universidade Federal de São Paulo)  
Dra. Rosa Maria Dias (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)  
Dr. Tristan Guillermo Torriani (Universidade Estadual de Campinas)

**Pareceristas**  
**Ad hoc**

Dr. Amir Abdala (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MG)  
Dr. Anderson Prado (Instituto Federal do Paraná)  
Dr. Artur Bispo Santos Neto (Universidade Federal do Alagoas)  
Dra. Benedetta Bisol (Universidade de Brasília)  
Dra. Cristina de Souza Agostini (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
Dr. Daniel Salésio Vandresen (Instituto Federal do Paraná)  
Dra. Ester Maria Dreher Heuser (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)  
Dr. Joel Cezar Bonin (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe)  
Dr. Marcelo Martins Barreira (Universidade Federal do Espírito Santo)  
Dra. Polyana Cristina Tidre (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)  
Dra. Priscila Rossinetti Rufinoni (Universidade de Brasília)  
Dr. Thiago Pedro Pinto (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
Me. Michelly Alves Teixeira (Universidade Brasília)

**Endereço para**  
**correspondência**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Cidade Universitária  
Faculdade de Ciências Humanas – Curso de Filosofia  
Avenida Costa e Silva s/n – Unidade XII  
Cep: 79070-900 – Campo Grande (MS)  
Telefone: (67) 3345-7701 / 7702

**Endereço**  
**Eletrônico**

Website: <http://seer.ufms.br/index.php/reveleu/index>  
E-mail: [eutheria.revista@gmail.com](mailto:eutheria.revista@gmail.com)

**Diagramação e**  
**Preparação dos**  
**Originais**

Jade Oliveira Chaia (UnB)

**Capa**

Michelly Teixeira sob *Photo by Michael Schaffer on Unsplash (Nürnberg, Deutschland)*



## Sumário

**Apresentação** .....05 – 05

### Artigos

Exu e o Ibeji inventam o contratempo: por uma filosofia afro-brasileira da educação .....06 – 23

*Luís Carlos Ferreira dos Santos*

Ensino de Filosofia e a formação de Professores e Professoras: contribuições de Antonio Gramsci .24 – 40

*José Carlos da Silva*

A formação (*Bildung*) por meio dos conceitos no Ensino de Filosofia .....41 – 63

*Everton Marcos Grison*

Obscurecimento da noção de formação humana no sistema educacional: reflexões em György Lukács e Demerval Saviani.....64 – 75

*Jéssica Holanda Lemos; Jaireilson Silva de Sousa*

Dialética como concepção metodológica e as histórias em quadrinhos .....76 – 90

*Sandro Luiz Modesto*

Ensino de Filosofia e a escrita de si: o uso da redação de cartas filosóficas no Ensino Médio técnico ....91–105

*Daniel Salésio Vandresen; Isabela Strapazzon Holtz; Rafael Antonio Colla*

Relato de experiência docente: sobre a tentativa de elevar o Ensino de Filosofia através da implementação de uma Oficina de Escrita Filosófica..... 106 – 120

*Maíra de Souza Borba*

## **SOBRE O DOSSIÊ “ENSINO DE FILOSOFIA”: UMA BREVE APRESENTAÇÃO**

Sem dúvida, é uma grande conquista para o *Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* publicar este dossiê especial no findar de 2020. Discutir o ensino de Filosofia no ano de 2020, em meio ao surto pandêmico, foi uma atividade desafiadora, mas importante para a avaliação e crescimento da Filosofia no Brasil.

Em certo sentido, os vários artigos que recebemos são frutos das discussões nos últimos quatro anos do próprio Mestrado Profissional em Filosofia em âmbito nacional. Aqui, gostaríamos de agradecer, em especial, aos discentes e docentes de todas as instituições associadas que colaboraram com esse dossiê, ou avaliando os artigos ou encaminhando seus próprios textos.

Este volume especial contém sete artigos na área de *Ensino de Filosofia*, sendo que os quatro primeiros artigos abordam questões teóricas relacionadas à Filosofia do Ensino de Filosofia e também sobre a Filosofia da Educação no Brasil. Os três últimos artigos são relatos de experiência docente e sobre as Práticas de Ensino de Filosofia.

Desejamos aos leitores e às leitoras da *Eleuthería* uma boa leitura neste dossiê *Ensino de Filosofia*. Saudações da equipe editorial e os votos que o ano de 2021 seja repleto de boas novidades.

*Campo Grande, 31 de dezembro de 2020.*

Ricardo Pereira de Melo



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## EXU E O IBEJI INVENTAM O CONTRATEMPO

por uma filosofia afro-brasileira da educação

## EXU AND IBEJI INVENT THE CONTRACT

towards an Afro-Brazilian philosophy of education

*“Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”*

*Luís Carlos Ferreira dos Santos<sup>1</sup>*

### RESUMO

O texto tem como objetivo problematizar a persistência pela aniquilação da vida no cenário da educação. A perspectiva da educação brasileira convive historicamente com seus inimigos íntimos: o espírito antidemocrático, a aniquilação do diverso e a morte da criatividade. Alguns elementos que persistem na perpetuação dos inimigos da educação são: a vocação de um espírito antidemocrático, a antipoética e a morte do espaço público de discussão. Esses elementos são produtores de forma cultural de mortes, fundamentados pelo racismo. Irei caminhar nas paisagens das filosofias africanas e da educação antirracista. Para isso, mobilizarei os personagens de Exu e do Ibeji na tentativa de responder a seguinte problematização: quais as formas possíveis de caminharmos humanamente juntos?

**Palavras-chave:** Filosofia afro-brasileira. Exu. Ibeji. Educação antirracista.

### ABSTRACT

The text aims to problematize the persistence for the extinction of life in the education scenario. The perspective of Brazilian education has historically coexisted with its intimate enemies: the anti-democratic spirit, the extinction of the diverse and the death of creativity. Some elements that persist in the perpetuation of the enemies of education are: the vocation of an anti-democratic spirit, the antipoetic and the death of the public space for discussion. These elements produce a cultural form of death, reasoned on racism. I will walk in the landscapes of African philosophies and anti-racist education. For this, I will mobilize the characters of Exu and Ibeji in an attempt to answer the following question: what are the possible ways of walking humanly together?

**Keywords:** Afro-Brazilian philosophy. Exu. Ibeji. Anti-racist education.

### INTRODUÇÃO

A importância de uma filosofia da educação que tenha o objetivo de inventar um tempo de superação da violência do racismo é de extrema importância e urgência. O presente texto

---

<sup>1</sup> Doutor em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: [lcarlosfsantos@gmail.com](mailto:lcarlosfsantos@gmail.com).  
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9476764912050820>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0514-5324>.



busca problematizar a vontade obstinada da transparência, da mesmidade, a qual tem como finalidade a persistência pela aniquilação da vida. O caminho percorrido se dá em responder a seguinte questão: quais as formas possíveis de caminharmos humanamente juntos? Para atingir tal objetivo se mobiliza no primeiro momento a problemática do semicídio cultural<sup>2</sup> (morte dos símbolos e signos culturais do contexto cultural africano, latino-americano) e do epistemicídio<sup>3</sup> (racismo epistêmico) no intuito de superar o racismo, o qual tem como objetivo retirar a humanidade e perpetuar a exploração dos grupos racializados. Em seguida, para reinventar um contratempo ao epistemicídio e ao semicídio cultural, pretende-se mobilizar a poética da temporalidade de Exu e do Ibeji, desde a produção do discurso filosófico da educação.

A paisagem mítico-poética que habita o texto segue em relação com o orixá<sup>4</sup> Exu, divindade do panteão iorubá. Segundo Luz (2003), Exu é o “transportador das oferendas rituais, Exu é responsável pela circulação de axé que dinamiza o ciclo vital. Toda ação e movimento, portanto, depende da atuação de Exu” (LUZ, 2003, p. 50). A morada de Exu é a encruzilhada, é o patrono da comunicação. O signo Exu habita a possibilidade de comutar o que é irredutível. O signo mítico poético Ibeji, divindade do panteão iorubá, significa gêmeos. No universo das religiões de matrizes africanas, nos candomblés, segundo Flor do Nascimento (2018), “essa divindade se vincula aos Erês, entidades infantis que são também um dos modos dos orixás se comunicarem, pois trazem as mensagens das divindades iorubanas quando os iniciados entram em transe com essas entidades” (FLOR DO NASCIMENTO, 2018, p. 588).

O racismo age no aniquilamento do imaginário diverso brasileiro e tem como finalidade atuar na redução da imaginação, por isso os signos poéticos Exu e Ibeji são combatidos e marginalizados no imaginário filosófico brasileiro. Tais elementos, a partir da estratégia sensível, mobilizadas pelo semicídio cultural e pelo epistemicídio, não dão o que pensar na filosofia da educação. O controle da imaginação é o lugar estratégico para a permanência da morte dos sujeitos racializados e a permanência do imaginário potencializador da “poética do

---

<sup>2</sup> Muniz Sodré (1988), no livro *A verdade seduzida*, persiste por um outro conceito de cultura. E, segundo Sodré, a palavra cultura foi utilizada em alguns momentos da história da humanidade como uns dos grandes articuladores do genocídio, que se faz alternar por “semicídios

<sup>3</sup> O Epistemicídio (racismo epistêmico) é compreendido nesse texto como um combate ontológico ao pertencimento, sendo esta uma expressão trabalhada por autores como Nelson Maldonado Torres (2010); Mogobe Ramose (2011) e Sueli Carneiro (2005).

<sup>4</sup> Segundo Ronilda Ribeiro “Os orixás são, segundo Awolalu e Dopamu (1979), deuses com d minúsculo. Emanações do Ser Supremo, dele possuem atributos, qualidades e características e têm por propósito servir à vontade divina no governo do mundo. Algumas destas divindades são primordiais, isto é, participaram da criação do mundo; outras são ancestrais que por suas vidas exemplares, foram deificados e outras personificam forças e fenômenos naturais.” (RIBEIRO, p.1996, p. 61).



genocídio<sup>5</sup>” (SANTOS, 2019). A criação de mundos de mortes atua como obstáculo à possibilidade de caminharmos humanamente juntos. O imaginário do racismo retroalimenta as formas variadas de condicionantes da vida à morte.

A partir desse imaginário se torna imprescindível uma filosofia da educação que relacione o diverso e dialogue com uma paisagem afro-brasileira, pois ela é a tradução e afirmação da luta de afirmação ontológica dos sujeitos desses arquipélagos e do “todo-o-mundo”<sup>6</sup> (GLISSANT, 2011). A importância de dialogar com as paisagens da filosofia da educação afro-brasileiras se dá no fato de que o epistemicídio é a morte dos sujeitos pertencentes aos espaços subalternizados e racializados historicamente pela memória e imaginário escravagista.

A política do desejo, fundamentada pelo imaginário escravagista, advinda da colonialidade moderna, defendeu o argumento de que a filosofia não existia na África. O argumento tem o racismo como pressuposto. Portanto, o objetivo foi o controle dos corpos, dos desejos e dos recursos naturais, por meio de um argumento pretensamente universal, tendo como base a necropolítica, como chama Achille Mbembe (2018).

A necropolítica é a relação da xenofobia, do racismo e do capitalismo produzida na imagem do inimigo. É potencializador da “política de inimizade<sup>7</sup>.” O ódio é um sentimento necessário para o sucesso da política de morte. A construção de um imaginário fragmentado, onde não exista a partilha do “todo-o-mundo”, o combate à partilha comum, produz o que Mbembe (2017) chama de uma política da inimizade. E a construção do inimigo é um efeito das democracias liberais. Mbembe (2017) chama atenção para a sociedade de inimizade, elas são produzidas exatamente no simulacro da democracia. Portanto, o imaginário que condiciona a poética do genocídio compreende os agenciamentos econômicos, políticos e os regimes culturais relacionados pelo racismo.

O racismo é uma epistemologia e educa as sensibilidades legitimando as injustiças. Para enfrentá-lo é necessária uma filosofia da educação atravessada pela dimensão estética. É no

---

<sup>5</sup> O conceito “poética do genocídio” é trabalhado na tese *O poder de matar e a recusa em morrer: filopoética afrodiáspórica como arquipélago de libertação*, defendida em 2019, por Luís Carlos Ferreira dos Santos, no Programa Multidisciplinar e Multiinstitucional em Difusão do Conhecimento (UFBA). A tese compreende que a necropolítica, forma de subjugar as vidas ao poder de morte, cria mundos de mortes. Ela é a derrota da filosofia, é o antipensamento e o aniquilamento da memória. É a força dos espaços vazios que movimentam a poética do genocídio. A criação de mundos que se aniquilam é uma das moradas da força poética do genocídio.

<sup>6</sup> O Todo-o-mundo é um conceito cunhado e desenvolvido pelo filósofo martinicano Édouard Glissant. O “Todo-o-mundo” é o inextricável do uno, é este emaranhado de partes que configura o uno. A totalidade-mundo é constituída dos arquipélagos, que, por sua vez, é formado por paisagens, que são como categorias do sendo, conduz para além de si-mesmo e faz conhecer o que está em nós.

<sup>7</sup> Referência ao livro de Achille Mbembe *Políticas da Inimizade*.



movimento da educação da sensibilidade, da afirmação da vida, que se pode desviar de uma perspectiva que promove a pulsão de morte: o racismo.

A partir da perspectiva do entendimento da crítica do imaginário pouco diverso, racista, se justifica a importância do diálogo de uma filosofia da educação desde outras paisagens e vozes. O projeto filosófico da modernidade produziu as ausências e encobriu sujeitos e conhecimentos historicamente racializados. Segundo Santos (2014):

A ausência ou a tentativa de negar as filosofias africanas no Brasil são a negação do estatuto ontológico dos seres humanos afrodescendentes neste território. Os contextos, cenários, as representações simbólicas, que expressam as significações na filosofia da educação brasileira, expressam-se, em sua maioria, a partir apenas dos paradigmas indo-europeus. (SANTOS, 2014, p. 36).

A busca obstinada de aniquilamento do diverso é uma característica do projeto moderno do imaginário escravagista, um projeto da colonialidade. O imaginário escravagista potencializa a ausência do diverso. Todavia, aqueles que foram “condenados da terra”<sup>8</sup> têm a possibilidade de renovar o imaginário do “todo-o-mundo” (GLISSANT, 2011). Segundo Maldonado-Torres (2010), “[...] no mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis.” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 437).

Se faz necessário, para uma renovação do imaginário, uma imaginação filosófica que parta da própria paisagem. A paisagem movimenta e atualiza o imaginário. Segundo Luís Ferreira Santos:

A paisagem está relacionada com o imaginário. E a insurreição do imaginário (recusa em morrer) é o lugar da filopoética no enfrentamento da fixidez do barco negro, em que a razão de ser é um ato para a morte. A paisagem é compreendida por Milton Santos (2002) como aquela que relaciona os objetos do presente e do passado, todavia, o espaço é sempre o presente. A paisagem apenas não se vê, ela tem cheiro e se sente. A paisagem é mobilizadora do engajamento, da potencialidade política. A paisagem potencializa o imaginário. A ampliação do imaginário provoca a mudança na relação com o mundo [...] (SANTOS, 2019, p. 161).

O imaginário legitima e justifica as violências coloniais, mas através dele também se encontra a insubmissão para a crítica e superação da agência da violência do racismo, o qual insiste na hierarquia dos grupos humanos e da morte das relações.

---

<sup>8</sup> Alusão ao livro de Frantz Fanon, *Os condenados da Terra*.



A produção filosófica da educação em relação com a paisagem afro-brasileira potencializa o imaginário. Ela pode renovar imaginários, apresentar caminhos e itinerários. A filosofia da educação afro-brasileira potencializa outras formas de habitar o mundo na busca de fortalecer, como defende Fanon (2005), “um novo humanismo”. Na sua paisagem se percebe a afirmação da vida, a criatividade e coletividade no contratempo da temporalidade do terror.

## 1 TEMPO DO SEMIOCÍDIO CULTURAL E DO EPISTEMICÍDIO

O imaginário da educação brasileira se apresenta, de maneira institucional, a partir de uma perspectiva redutora da diversidade. Isso se evidencia no discurso epistemológico que se traduz apenas desde as perspectivas indo-europeias e, mais recentemente, estadunidenses. A ausência ou a tentativa de combate de outras imaginações na produção da filosofia da educação brasileira, por exemplo, se configura como a negação do estatuto ontológico dos grupos humanos racializados e subalternizados historicamente neste espaço. É um combate ontológico ao pertencimento, sendo esta uma tradução do epistemicídio, como informa Mogobe Ramose (2011) e Sueli Carneiro (2005), e do semiocídio cultural, como afirma Muniz Sodré (1988).

Muniz Sodré (1988) defende que a palavra cultura é um campo explicativo do “semiocídio”. Esse é entendido como o genocídio cultural cometido por algumas tradições europeias, as quais colonizaram o continente africano e americano. Sodré (1988), para escapar do “semiocídio”, dialoga com os conceitos de sentido e representação. O sentido fundamenta a diferença, enquanto a representação dá ênfase ao genocídio do universal. O sentido teria a perspectiva de escapar do totalitarismo arbitrário e de superar a compreensão moderna-ocidental de identidade arbitrária. Isto é, o sentido tem como finalidade a diferença, já a representação, produzida pelo imaginário escravagista, dá ênfase ao genocídio do universal, sem paisagem.

Para escapar do conceito de cultura, de um sentido abstrato e idealista, Muniz Sodré (1988) defende a perspectiva de *arkhé*, essa se faz imprescindível. Para Sodré (1988), a cultura não é nenhum sistema, nenhuma estrutura, mas o sedutor vazio que nos indetermina. O conceito de cultura como um sedutor que indetermina é apresentado desde o terreiro de candomblé, que é entendido como o *continuum* africano no Brasil e um impulso de resistência à ideologia dominante. O terreiro é a *arkhé* negra, de acordo com Sodré (1998), pois a partir do candomblé, da capoeira e da literatura de cordel apresenta o conceito de cultura no Brasil.



As culturas da *arkhé* negra ao sofrerem a violência do semiocídio cultural legitimam o epistemicídio. Esse teve sua fundamentação através da lógica produzida pela ciência (razão) e pela religião (fé). Tendo como objetivo a conquista do poder, através de um argumento pretensamente universal, fundamentado pelo pensamento da “transparência” (GLISSANT, 2009). Um outro argumento é a reivindicação da filosofia “universal”, sem ponto de partida. Entretanto, mesmo quando a filosofia ocidental moderna busca uma filosofia sem cultura, ou seja, universalizante, ainda assim, é uma perspectiva. Nesse sentido, a fundamentação do epistemicídio é contraditória, o ponto de partida é um “paradigma” (RAMOSE, 2011).

O epistemicídio e o semiocídio cultural são fortemente traduzidos no fazer filosófico epistêmico e cultural dos territórios africano e latino-americano, que se reinventaram a partir da lógica injusta do colonialismo. O semiocídio cultural potencializa o epistemicídio. As duas categorias apresentadas são traduções da legitimação e produção de conhecimento do projeto político de dominação e conquista econômica dos projetos de morte. A perspectiva do imaginário da educação brasileira insiste em seguir na órbita da obstinada vontade do Um. O etnocentrismo, neste caso, o eurocentrismo, e a questão da dominação por meio da política e do conhecimento, apenas recentemente vem tecendo, na filosofia contemporânea, críticas e superações.

A partir da chave de leitura do epistemicídio e do semiocídio cultural, se justifica a importância de se pensar uma filosofia da educação em relação com a imaginação desde a África e seus arquipélagos no debate filosófico brasileiro. A modernidade encobriu outros sujeitos e conhecimentos e obriga que os corpos negros e indígenas sejam submetidos às suas paisagens.

O imaginário redutor da diferença é uma estratégia sensível que torna invisível outras práticas e saberes. A filosofia marcada pelo projeto epistemológico da antipoética, unicultural e da política de morte é uma representação do aniquilamento do diverso na educação, segue como obstáculo para caminhar juntos. Uma filosofia da educação que não promove o diverso está comprometida com a violência física e simbólica das relações. As filosofias dos arquipélagos africanos e afro-brasileiros sofrem a violência sistemática do imaginário e da memória escravagista.

A persistência do combate e negação dos saberes africanos e negros da diáspora é o combate do estatuto ontológico dos afro-brasileiro neste território. Os contextos e as representações simbólicas, que expressam as significações na filosofia da educação brasileira, expressam-se, em sua maioria, a partir apenas das paisagens europeias e estadunidenses.



Antônio Joaquim Severino, no livro *A filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*, tem como objetivo apresentar as construções filosóficas significativas na atualidade brasileira, apresenta uma fotografia da filosofia.<sup>9</sup> As teorias pedagógicas, a partir do olhar da filosofia da educação, têm sua construção de conhecimento fundamentada desde a monoculturalidade. A interculturalidade, na perspectiva apresentada pelo autor, ainda não se evidencia na filosofia produzida no Brasil. Severino chega à conclusão de que a filosofia contemporânea no Brasil vem construindo suas reflexões, sem se desvincular das tradições e perspectivas da filosofia ocidental (SEVERINO, 2001).

A crítica que Severino (2011) apresenta acerca do pensamento filosófico brasileiro, de respirar culturalmente apenas a imagem europeia, é percebida na produção de um pensamento que não se ocupa com as questões de sua territorialidade e temporalidade. A multiplicidade de paisagem (a diversidade cultural) não é exaltada na filosofia da educação brasileira. Portanto, uma primeira resposta para a pergunta no início desse texto, seria a defesa da multiplicidade cultural no pensamento filosófico.

### **1.1 A poética de Exu inventa o contratempo**

Emanuel Roque Soares, no livro *As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação*, defende a possibilidade da multiplicidade de uma filosofia da educação brasileira, a partir da perspectiva de Exu<sup>10</sup>. A importância da filosofia em relação com o símbolo Exu existe pelo fato da necessidade de rever o conhecimento africano no Brasil por meio de outros paradigmas. Um dos caminhos possíveis seria o de rever os mitos africanos para reconstruí-los, tomando como referência o ponto de vista afro-brasileiro. Nesta perspectiva, recompondo sua estética e restabelecendo sua ética, compreendendo a sua existência a partir de si mesmo em relação com o “todo-o-mundo” (GLISSANT, 2011). Assim, presumindo um conhecimento complexo como o mundo cultural africano que tem uma cosmologia própria, que o mundo ocidental não basta para explicar.

Uma paisagem reveladora do semiocídio cultural é a de Exu. Esse é traduzido como uma imagem a ser combatida, na perspectiva da produção do imaginário escravagista. O combate às diferenças e o aniquilamento do diverso evidencia, tanto a negação aos saberes e

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que este trabalho foi publicado em 1999.

<sup>10</sup> Segundo Juana Elbein dos Santos e Deoscoredes Santos: “[...] Exu como princípio vital dinâmico de todo ser faz dele o elemento que ajuda formar, desenvolver, mobilizar, crescer, transformar, comunicar” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 26).



conhecimentos africanos e latino-americanos, quanto o combate à existência destes sujeitos na participação deste território. É um aniquilamento no plano simbólico e físico.

O entendimento de uma filosofia da educação afro-brasileira tem como característica a defesa da vida, da diferença, do diverso e do multilinguismo. Nesse aspecto, Exu é o símbolo que se movimenta, produzindo sentidos desde a “[...] polissemia, polidialogia e policromia” (OLIVEIRA, 2007, p. 143). As vozes dos movimentos sociais, dos acadêmicos comprometidos com a promoção da justiça epistêmica e social, problematizam o entendimento de educação desde a perspectiva de “totalidade fechada”, transmutando-a para o entendimento de encruzilhada.

A imagem da encruzilhada oferece a multiplicidade de possibilidades, da errância e do enraizamento, tendo Exu como produtor de simulacros, esse é a possibilidade de não recair nos modelos de pensamentos de sistema fechado. No intuito de não recair nas armadilhas, tais como os extremismos das totalidades fechadas, os relativismos exacerbados da razão cínica, que se convoca o contratempo de Exu. Segundo Pereira:

Dito de outra maneira – para pensarmos as relações históricas em que a sujeição à luta pela autonomia marcou a trajetória do sujeito afrodiáspórico – podemos considerar que o enraizamento e a definição de uma identidade cultural se configuram menos como um horizonte claro e mais como um ponto obscuro, que nos desafia a perceber na opacidade o que há de escorregadio e mutável, algo como um espelho de alteridades, que atribua sentido às experiências de desenraizamento cultural e de recusa da máscara da identidade única. Daí a pertinência dos modos de pensar/agir via Exu que para ser o que é tem que se transformar, no ato desse enunciado, em outro – que será outro tão logo esse enunciado seja intuído e assim continuamente. (PEREIRA, 2017, p. 110).

Em diálogo com a paisagem de Exu, como explicitado, temos o entendimento de que o simulacro e a opacidade são as instâncias criativas para a relação com o outro. E esse espaço de comunicação em comum, o desejo pelo contraste (opacidade) e não as sínteses impostas (transparência), é a possibilidade de construção de espelho de opacidades/alteridades no contratempo da identidade única. A opacidade produz sentidos para a experiência afrodescendente. A violência monocolonial é uma experiência de transparência. O imaginário afro-brasileiro, a nossa “floresta de signos”, é desmatada pela claridade da transparência. Todavia, na opacidade, aquilo que foi dizimado, aniquilado está no obscuro, na espera do opaco encantar o claro. O espelho da opacidade é uma potência para qualificar linguagens e ferramentas para a caminhada em comum, mantendo as singularidades. Exu habita o lugar por excelência da ética, no sistema filosófico iorubá.



A filosofia da educação a partir do signo Exu tem como fundamento o diverso. Exu é “essencialmente o princípio vital e dinâmico de todo ser e de toda coisa que existe. Sem Exu, a existência, suas representações e transformações não aconteceriam, a vida não se desenvolveria” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 28). A morada de Exu é a encruzilhada. A encruzilhada é a morada de comutar o que é irreduzível. Nela, a transparência não encobre e nem aniquila com seu brilho intenso as múltiplas possibilidades. Na encruzilhada são potencializadas as comunicações.

Exu é o signo do diálogo, da potencialização das relações. Uma outra característica de Exu é da invenção do tempo. O aforismo nagô: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje” representa esta ação de invenção do tempo. O presente transita para o passado, pois a pedra jogada está no meio de uma ação. Essa imagem é muito importante para qualificar as ações para o debate acerca de uma filosofia da educação afro-brasileira. De acordo com a interpretação do professor Muniz Sodré (2017) acerca do aforismo citado:

No substrato mítico poética, não se vê nenhuma contradição, mas ontologicamente, o enunciado do provérbio só é concebível se o presente ou o agora funda o tempo (temporaliza) por meio da ação/ascontecimento (a pedra mitológica) e assim pode coexistir com o passado- pode tornar simultâneo o que não é contemporâneo. (SODRÉ, 2017, p.187).

É o agora, o presente, que funda o tempo por meio da ação. Na dinâmica de Exu não há fim nem começo, tudo é devir, processo. Nesse caso, a temporalidade se concretiza no acontecimento. A leitura é do contraponto à temporalidade ocidental, na perspectiva do tempo inventado por Exu. Segundo Sodré:

[...] com Exu a temporalidade não é constituída, mas constituinte, isto é, uma dimensão da experiência que inventa o tempo por meio da articulação dos eventos seguidos pela origem, isto é, por um protoacontecimento que engendra um destino comum a todos e faz aparecer até mesmo o inexistente. Nessa dimensão, o indivíduo está ao mesmo tempo atrás e diante de si mesmo. (SODRÉ, 2017, p. 188).

A ação de Exu não está dentro do tempo, ele o inventa. No aforismo citado, a reversibilidade que afeta os componentes temporais estabelecidos incita poética e filosoficamente a uma tomada de consciência dos intervalos, das pausas. O aforismo remete ao orixá Exu como aquele que pode vir a ser capaz de reinventar a memória, inventar o tempo. O presente é um constante vir a ser e ter sido. Exu é o contratempo da “poética do genocídio” (SANTOS, 2019), a qual aniquila o diverso e a multiplicidade.



Portanto, uma segunda resposta, para a pergunta do texto, desde a ação poética de Exu, se dá na urgência de inventar um contratempo no acontecimento. A pedra lançada por Exu é o lançar-se no imprevisível, é a morada da utopia, mas não é um movimento de futuro, é uma ação do presente. A poética do contratempo de Exu é a utopia, um acontecimento do aqui e agora.

## **1.2 Poética do tempo do Ibeji**

Para dialogar com o tempo do ibeji faremos uso do mito “Os Ibejis enganam a Morte”.

Os ibejis, os orixás gêmeos, viviam para se divertir.  
Não é por acaso que eram filhos de Oxum<sup>11</sup> e Xangô.  
Viviam tocando uns pequenos tambores mágicos, que ganham de presente de sua mãe adotiva, Iemanjá.  
Nessa mesma época, a Morte colocou armadilhas em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos que caíam nas suas arapucas.  
Homens e mulheres, velhos ou crianças, ninguém escapava da voracidade de Icu, a morte.  
Icu pegava todos antes de seu tempo de morrer haver chegado.  
O terror se alastrou entre os humanos.  
Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros, todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de Icu,  
Mas todos foram vencidos. Os humanos continuavam morrendo antes do tempo.  
Os Ibejis, então, armaram um plano para deter Icu. Um deles foi pela trilha perigosa onde Icu armara sua mortal armadilha.  
O outro seguia o irmão escondido, acompanhando-o à distância por dentro do mato. O ibeji que ia pela trilha ia tocando seu pequeno tambor.  
Tocava com tanto gosto e maestria que a Morte ficou maravilhada, não quis que ele morresse e o avisou da armadilha.  
Icu se pôs a dançar inebriadamente, enfeitiçada pelo som do tambor do menino.  
Quando o irmão se cansou de tanto tocar, o outro, que estava escondido no mato, trocou de lugar com o irmão, sem que Icu nada percebesse.  
E assim um irmão substituíu o outro e a música jamais cessava.  
E Icu dançava sem fazer sequer uma pausa.  
Icu, ainda que estivesse muito cansada, não conseguia parar de dançar.  
E o tambor continuava soando seu ritmo irresistível.  
Icu já estava esgotada e pediu ao menino que parasse a música por instantes, para que ela pudesse descansar.  
Icu implorava, queria descansar um pouco.  
Icu já não aguentava mais dançar seu tétrico bailado.  
Os Ibejis então lhe propuseram um pacto.  
A música pararia, mas a Morte teria que jurar que retiraria todas as armadilhas.  
Icu não tinha escolha, rendeu-se.  
Os gêmeos venceram.

---

<sup>11</sup> Em outras versões mais difundidas, o Ibeji aparece como filhos dos orixás Iansã e Xangô. A escolha por essa versão do mito se dá por uma questão técnica.



Foi assim que os Ibejis salvaram os homens e ganharam fala de muito poderosos, porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar aquela peleja com a Morte.

Os Ibejis são poderosos mas o que eles gostam mesmo é de brincar. (PRANDI, 2001, pp. 375-377)

A beleza presente no mito revela a perspectiva de que educar pela cultura tem o objetivo de educar as sensibilidades para um engajamento e encantamento do mundo e do humano. O tempo inventado pelo Ibeji nos traz como princípio a defesa da vida, a criatividade como dinamizadora da ação e a afirmação da coletividade. O imaginário presente na educação brasileira, o “deixar morrer e fazer morrer”, a necropolítica (MBEMBE, 2018), atualiza a antipoética, ou seja, o apagamento da criatividade, produz a morte do espaço público de discussão, a coletividade e tem como fim o desencantamento da vida dos povos ameríndios e dos afro-brasileiros.

A experiência mito-poética narrada pelo Ibeji sinaliza uma temporalidade em que o presente é o acontecimento. Na dinâmica cultural moderna ocidental, o passado é esquecido. Enquanto na filosofia africana o passado não deve ser esquecido, na dinâmica ocidental moderna, o que tem mais força é a projeção de futuro e a criação dá-se em relação com o abandono do passado.

Flor do Nascimento, no artigo intitulado *Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação*, apresenta um diálogo sobre a infância a partir das regiões africanas de línguas bantas e iorubá. O seu discurso é situado na “África negra” e na relação produzida pela diáspora, principalmente as dos terreiros de candomblé. O texto aborda as categorias de memória, temporalidade e infância, em diálogo com categorias filosóficas das tradições iorubá e bantu na diáspora brasileira. A imagem da temporalidade da infância é compreendida desde a tradição da “África negra”, em diálogo crítico e criativo com a imagem trazida por Nietzsche nos primeiros discursos de Zaratustra. Enquanto em Nietzsche a criança deve esquecer o passado para construir o futuro, todavia, na dimensão iorubá e bantu, as crianças são vinculadas ao passado e ao presente. A relação intrínseca da criança com o seu passado constrói, no imaginário social e cultural, uma compreensão da importância de ter ciência de seus antepassados, da sua história. Segundo Flor do Nascimento:

O tempo com o qual a criança está conectada aqui é expresso nessa repetição do dinâmico, do instável, do incerto, com um compromisso com esse passado que a todos rege. Não há aqui um eterno retorno do mesmo, mas um eterno retorno da pirueta, que tem sempre o compromisso com o chão, que vem antes (FLOR DO NASCIMENTO, 2018, p. 589).



A poética da memória luta contra a lógica do esquecimento. A poética traduzida pelo Ibeji e por Exu produz um ritual de inversão, atua na educação através do repertório simbólico e cultural africano no Brasil. Nesse aspecto, movimenta outros repertórios culturais na filosofia da educação brasileira, traduzindo uma multiplicidade de imagens para disputar narrativas desde a paisagem brasileira. E a finalidade dessa ação se dá com o objetivo de enfrentar e combater o racismo, que atua na tentativa de aniquilar a força poética dos afro-brasileiros. Por conta disso, cada corpo deve ser mobilizado pela e para a beleza, na qual cada existência é uma poesia. Entretanto, o corpo negro é controlado pelo imaginário do racismo na produção discursiva e pela prática educacional brasileira. “Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência” (GOMES, 2017, p. 79).

A poética presente na ação do Ibeji e em Exu potencializa, na filosofia afro-brasileira da educação, o sentido de educar pela cultura, na relação intrínseca com a beleza, a fim de estetizar a vida. O contratempo produzido pela experiência mítico-poética do Ibeji e de Exu se dá na produção de uma “nova região do mundo”<sup>12</sup>.

A nova região do mundo é a compreensão estética do projeto de pensamento do filósofo martinicano Édouard Glissant. É na estética que habita o projeto político coletivo, ela é um elemento formador na construção e potência da imaginação, pois relaciona a política e a ética. O projeto político ancorado desde a estética tem como finalidade a afirmação da vida, combater o racismo. É a construção utópica de caminhar juntos.

A filosofia afro-brasileira da educação, como aqui defendida, segue os rastros-resíduos da floresta de signos que povoa o debate do *Harlem Renaissance*, do pan-africanismo<sup>13</sup> e do movimento da negritude<sup>14</sup>. Esses movimentos político-estéticos influenciaram a produção de Glissant e oferecem, para os negros da diáspora e do continente africano, possibilidades para reinventar o projeto de humanidade. É essa imaginação que potencializa a poética do contratempo de Exu e do Ibeji, a renovação do imaginário, desde a imaginação, na busca de reforçar a política de vida na contramão à política de morte.

---

<sup>12</sup> Referência ao livro de Édouard Glissant *Une nouvelle région du monde. Esthétique I*.

<sup>13</sup> O movimento Harlem Renaissance defendia a afirmação da humanidade negra, nos Estados Unidos, por meio dos movimentos culturais. Sugiro como referência para o entendimento do Pan-africanismo e do Harlem Renaissance o texto *O renascimento do Harlem – panafricanismo e a luta contra a inferioridade racial (1920-1930)*, de Gustavo de Andrade Durao. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo\\_SILIAFRO\\_27.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_27.pdf)>.

<sup>14</sup> O movimento da negritude é a perpetuação do ideal do Panafricanismo e do Harlem Renaissance em solo francês. Sugiro a leitura de Kebenguele Munanga em *Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro*. São Paulo: Revista Ilha, v. 18, n° 1, pp. 107-120. Junho, 2016.



Portanto, o signo mítico-poético do ibeji, potencializa como resposta o questionamento do texto, a dimensão do coletivo, a solidariedade por meio da beleza, tendo como finalidade a superação da morte. O belo é a resposta para o fortalecimento das relações e da afirmação da vida. O mito apresenta como possibilidades para a afirmação de caminhar juntos, seguir no “todo-o-mundo”, a defesa da ética: a vida, o coletivo.

### 1.3 Filosofia afro-brasileira da educação

Não é novidade a defesa de uma educação que paute o diverso e traga como imagens norteadoras o universo simbólico da cultura afro-brasileira. O movimento negro educador<sup>15</sup> e a pedagogia afro-brasileira Irê Ayô<sup>16</sup>, por exemplo, representam estas pedras que reinventam a memória e o tempo de uma educação antirracista, com o comprometimento de educar para a coletividade, para a afirmação da vida e da criatividade. É uma ação filosófica que oferece modos de caminhar em relação.

A filosofia da educação, nessa perspectiva, tem como finalidade a defesa da estetização da vida negra como um dos modos de afirmar o “todo-o-mundo”, de enfrentar o racismo. É uma resposta ao tempo da monocultura e da colonialidade da vida. Portanto, a filosofia da educação afro-brasileira tem como objetivo caminhar junto na medida em que politiza uma educação da sensibilidade.

A filosofia da educação afro-brasileira parte da sabedoria e da raça, da invenção do tempo com a urgência e necessidade da disputa da cidadania. Educar o Brasil para uma educação antirracista é defender a ampliação e manutenção das liberdades.

A perspectiva de educar na deriva de Exu e do Ibeji traduz a dimensão estética para engajar e educar uma ação. A abordagem acerca do racismo tem a estética e a ética como elementos mobilizadores, pois o racismo é um problema de ordem da sensibilidade e de atitude. A ação da violência contra os corpos racializados requer uma resposta ética-estética. A perspectiva da filosofia da educação afro-brasileira busca problematizar o racismo na esfera da sensibilidade.

A lógica de atuação do racismo busca matar a imaginação criativa. A atitude na luta de uma educação antirracista segue na trajetória de potencializar a “filopoética do educar” (SANTOS, 2019), pois é fundamental na luta contra o racismo “[...] criar conceitos e fecundá-

---

<sup>15</sup> O texto faz referência a Nilma Lino Gomes (2017).

<sup>16</sup> O texto faz referência a Vanda Machado (2013).



lo de imaginação na contramão do racismo” (SANTOS, 2019, p. 23). A criação é uma das maneiras de atualizar outras formas de existência.

Problematizar uma educação que combata o racismo tem como destino a ampliação e povoação de um imaginário diverso. Para isso, é importante navegar na contramão do pensamento colonizado e potencializar uma filosofia da educação descolonizada. A filosofia descolonizada “[...] estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 7). Portanto, uma filosofia da educação, com compromisso em fortalecer uma educação antirracista, problematiza-se desde as suas paisagens e territórios, produzindo possibilidades e modos de ampliação da relação. É a defesa de uma filosofia, afinada com suas paisagens, em relação com o “todo-o-mundo” (GLISSANT, 2011).

## 2 CONCLUSÃO

Uma das finalidades de uma filosofia da educação afro-brasileira, na temporalidade do contratempo de Exu e do Ibeji, é o combate ao racismo, pois esse é um grande inimigo para a possibilidade de, humanamente, potencializar uma caminhada em relação. O racismo é um fenômeno sensível, justificado racionalmente, que aniquila e mata as vidas racializadas. É uma via de mão dupla, uma sensibilidade distorcida que legitima e justifica o racismo epistêmico. Nesse ponto, é salutar a crítica e a criação para sua superação. É imprescindível a criação de outras interpretações na discussão da filosofia da educação brasileira. Portanto, as categorias do semiocídio cultural e do epistemicídio são estratégias epistemológicas e culturais para a perpetuação das vidas inferiorizadas e retiradas do todo-o-mundo pela mentalidade do racismo.

A categoria do racismo, no contexto de um problema filosófico, aparece como um problema central da agenda a ser enfrentado, na perspectiva de encarar o desafio de responder ao questionamento levantado no início do texto. O desafio de superar o racismo se dá como uns dos passos de extrema importância como chama a atenção Paul Gilroy (2007, p.64): “Os espaços em que as raças ganham vida constituem um campo de onde a interação política tem sido banida”. Achille Mbembe é outro pensador contemporâneo, que tem dedicado sua reflexão ao terror do racismo que impede as relações: “Por fim, a raça é uma das matérias-primas com as quais fabricamos a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser gasta ou passada sem reservas” (MBEMBE, 2014, p. 70).

Uma filosofia que não se ocupe do problema do racismo, não atinge os articuladores das violências e legitimidades das injustiças do solo brasileiro. Não é o único, mas um dos que



funcionam como estratégia sensível do horror e do terror da hierarquização das vidas. O racismo antecede a formação da sociedade brasileira, por isso, para enfrentar a violência do racismo, é necessário está engajado na disputa do “[...] que há de mais humano no homem: a liberdade” (FANON, 2008, p.184).

É imprescindível navegar à deriva no tempo, da memória e do imaginário escravagista. No terror do tempo do racismo, a resposta é a poética do tremor do contratempo de Exu e do Ibeji.

A filosofia da educação afro-brasileira intenta ser um pensamento afinado com a sua própria paisagem, no intuito de enfrentar a diminuição e redução das liberdades. A filosofia da educação, a partir do imaginário africano e dos seus arquipélagos, tem a pedagogia antirracista como legado político e epistemológico.

Na leitura mito-poética das paisagens conceituais Exu e Ibeji, tanto o primeiro quanto o segundo reinventam um contratempo ao mundo desertificado pela lógica da exploração do racismo. A morada do humano está cada vez mais esgotada. Os símbolos mítico-poético oferecem como caminho para o problema levantado, uma saída ética: ao invocar a coletividade e a defesa da vida, através da sensibilidade, da dimensão estética. É uma paisagem ético-estética na produção de um outro humanismo.

A dimensão de uma filosofia afro-brasileira da educação, partindo da estética, potencializa o ser, viver e morar numa dinâmica a qual criamos e, por isso, participamos. Portanto, a pedra jogada por Exu e o batuque do Ibeji sinalizam que a filosofia da educação, desde a poética do contratempo, tem como finalidade enfatizar uma imaginação diversa, uma ação em que “o Outro do pensamento é a estética criada por mim, por vocês, para nos associarmos a uma dinâmica em que participamos” (GLISSANT, 2011, p. 149).

Desta maneira, ensaiamos respostas para tal questionamento: quais as formas possíveis de caminharmos humanamente juntos? Primeiro, é necessário jamais esquecer a defesa da multiplicidade cultural presente no pensamento filosófico. Segundo, a invenção do contratempo por meio da ação e, por fim, a beleza como força poética de fortalecimento da coletividade. Isto é, a paisagem ética-estética como caminho para a afirmação da vida.

A imaginação criativa e afirmativa da vida é um sentimento que parte com sujeitos sensibilizados e, conseqüentemente, engajados a criar conceitos e fecundá-los de imaginação. A poética de Exu e do Ibeji, a dimensão ético-estética, sinaliza a importância de escapar do pensamento fixo e totalitário, por isso, a resposta para pergunta acima não pode ser desatrelada de uma ordem “onto-epistemológica”. A poética presente no Ibeji e em Exu tem como horizonte a paisagem do mundo e a sua fronteira estará sempre aberta. A filosofia da educação afro-



*Recebido em: 30/11/2020*  
*Aprovado em: 26/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

brasileira preserva o particular, tendo em vista que a totalidade dos particulares garante o diverso. Todavia, é um particular que se coloca sempre em Relação. A caminhada somente será possível com a afirmação do singular em deriva para o todo-o-mundo.



## REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DURAO, Gustavo. O Renascimento do Harlem – Panafricanismo e a Luta Contra a Inferioridade Racial (1920-1930). Uberlândia: *Anais do SILIAFRO*, n° 01, 2012.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscara Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p.74-89.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: KOHAN, Walter; BERLE, Simone; RODRIGUES, Allan (Orgs). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- GILROY, Paul. *Entre campos: nações, cultura e o fascismo da raça*. São Paulo: Annablume, 2007.
- GLISSANT, Édouard. *Poética da Relação*. Portugal: Porto Editora, 2011.
- GLISSANT, Édouard. *Philosophie de la Relation: poésie en étendue*. Paris: Éditions Gallimard, 2009.
- GLISSANT, Édouard. *Une nouvelle région du monde. Esthétique I*. Paris: Éditions Gallimard, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LUZ, Marcos Aurélio de Oliveira. *Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. 2. ed. Salvador: Editora EDUFBA, 2003.
- MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Portugal: Antígona, 2017.
- MUNANGA, Kebenguele. Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. São Paulo: *Revista Ilha*, v. 18, n° 1, p. 107-120. Junho, 2016.
- OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira*. Curitiba: Editora gráfica Popular, 2007.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Entre Orfe(x)u e Enxunouveau. Análise de uma estética de base afrodiáspórica na Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Azougue, 2017.
- RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaio Filosóficos*. Trad. de Dirce Eleonora Nigro; Solis Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. Volume IV – outubro/2011.
- SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. *O poder de matar e a recusa em morrer: filopoética afrodiáspórica como arquipélago de libertação / Luís Carlos Ferreira dos Santos*. – 2019. 236f. Tese [Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento]. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.



Recebido em: 30/11/2020  
Aprovado em: 26/12/2020  
Publicado em: 31/12/2020

SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. (2014) *Justiça como Ancestralidade: em torno de uma filosofia da educação no Brasil*. 2014. 192 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Juana Elbein dos; SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. *Ésú*. Salvador: Corrupio, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

SOARES, Emanuel Luís Roque. *As vinte Uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 29/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS contribuições de Antonio Gramsci

### TEACHING OF PHILOSOPHY AND THE TRAINING OF TEACHERS contributions of Antonio Gramsci

*José Carlos da Silva<sup>1</sup>*

#### RESUMO

O presente trabalho trata sobre o ensino de filosofia e a formação de professores e professoras de filosofia, tomando como base as contribuições críticas presentes no pensamento filosófico e educacional de Antonio Gramsci. Sendo fruto de uma pesquisa bibliográfica, numa perspectiva histórica e dialética, este texto apresenta como resultado uma reflexão crítica sobre o intelectual, a filosofia, o filósofo, a educação, a instituição escolar brasileira e as necessidades de formação para que o filósofo e professor/a de filosofia, em seu trabalho docente, possa ter uma atuação crítica, consistente e transformadora na sociedade. Uma sociedade que seja capaz de elaborar, organizar, ensinar e difundir uma nova concepção de mundo, uma nova forma de pensar, compreender e atuar no mundo.

**Palavras-chave:** Filosofia. Educação. Ensino de Filosofia. Formação de Professores e Professoras. Gramsci.

#### ABSTRACT

The present work deals with the teaching of philosophy and the training of teachers of philosophy based on the critical contributions present in the philosophical and educational thought of Antonio Gramsci. As a result of bibliographic research, in a historical and dialectic perspective, this text presents as a result a critical reflection on the intellectual, philosophy, philosopher, education, the Brazilian school institution and the training needs for the philosopher and teacher of philosophy, in its teaching work, can have a critical, consistent and transforming role in society. A society that is capable of elaborating, organizing, teaching and spreading a new conception of the world, a new way of thinking, understanding and acting in the world.

**Keywords:** Philosophy. Education. Teaching Philosophy. Teacher Education. Gramsci.

#### INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores e professoras de filosofia no Brasil, é uma necessidade fundamental na atualidade, pois após anos de luta contra a ditadura e defesa da redemocratização do nosso país, também se lutou pela reinclusão da obrigatoriedade do

---

<sup>1</sup> Professor Dr. da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [drjosecarlosdasilva@gmail.com](mailto:drjosecarlosdasilva@gmail.com).  
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8366752655132139>.



ensino da filosofia na educação básica, particularmente no ensino médio. Neste processo, os brasileiros e as brasileiras conseguiram avançar, mas não bastou apenas estar presente na *Constituição Federal* (1988), na *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB 9.394/1996) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNs) a importância e a necessidade dos conteúdos filosóficos para o exercício da cidadania. Era necessária a inclusão da obrigatoriedade da disciplina Filosofia na grade curricular do ensino médio em nível nacional.

Quando isto se tornou lei nacional? Após anos de persistências, apenas em 2008, quando a Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), na qual alterou o art. 36 da LDB que falava que os jovens apenas deveriam ter o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Assim, no conjunto de conhecimentos dessas áreas existem saberes específicos que os e as jovens necessitam aprender para praticar efetivamente a cidadania de modo crítico, questionador e reflexivo diante da sociedade, da cultura, das leis, do mundo do trabalho, das relações de poderes, principalmente das relações entre governantes e governados na sociedade brasileira. Neste sentido, não se pode ver a educação apenas como mera assimilação cumulativa de conhecimentos históricos, científicos, linguísticos, filosóficos e culturais em geral.

Para a filosofia contribuir para o desenvolvimento da cidadania, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs* (1999 *apud* SILVEIRA, 2013) “é desenvolvendo nos estudantes as competências que lhes são peculiares” tais como:

Relacionar conteúdos e métodos; desenvolver a capacidade de problematizar o conteúdo, refletir sobre ele e apropriá-lo; colocar o aluno em contato direto com a tradição filosófica, com a história da filosofia, seus temas, problemas e métodos; aprender a ler textos filosóficos e compreender seus significados; participar e organizar debates, tomando posições, defendendo-as e fundamentando-as com argumentos consistentes e coerentes logicamente; relacionar conhecimentos filosóficos com as ciências naturais, humanas, artes e culturas em geral; contextualizar os conhecimentos filosóficos (BRASIL, 1999, pp. 335-349).

Um dos grandes desafios do ensino de filosofia, no ensino médio brasileiro, está na formação básica de filósofos e filósofas e de professores e professoras de filosofia, presente nos cursos de graduação em bacharelado e licenciatura em filosofia. Estes cursos, em nível superior, ocorrem tanto nas faculdades e universidades públicas quanto nas privadas, impactando no processo de ensino de filosofia e na formação de cidadãos e cidadãs. Estes e estas intelectuais, profissionais na área da filosofia, têm um papel fundamental como



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 29/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

mediadores e mediadoras no processo de ensino entre a filosofia, o filosofar e a aprendizagem dos e das adolescentes enquanto estudantes presentes nas salas de aula de ensino médio, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares.

Com o objetivo de contribuir para o ensino de filosofia, para a formação de professores e professoras de filosofia e suas práticas educativas no ensino médio, este artigo se fundamenta no pensamento de Antonio Gramsci, principalmente nos clássicos *Cadernos* 10, 11, 12 e *Miscelâneos* traduzidos e editados por Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques, demonstrando as contribuições gramscianas para a educação filosófica. A partir do acesso ao pensamento e a história de vida do filósofo e político revolucionário italiano, tornou-se visível sua atualidade para compreender e atuar na realidade brasileira contemporânea, principalmente na área da educação, da política e no ensino de filosofia.

## 1 GRAMSCI E A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA

Gramsci nasceu dia 23 de janeiro de 1891, em Ales, localizada na ilha da Sardenha, região sul da Itália na qual ele cresceu e viveu por 20 anos. Essa região meridional, muito pobre e explorada, teve grande influência no desenvolvimento da *práxis* gramsciana, nas suas lutas contra a exploração, a opressão dos camponeses e da classe operária pelos proprietários dos meios de produção. No decorrer de sua vida, dedicou-se aos estudos, a escrever, publicar e lutar politicamente, primeiro como membro do Partido Socialista Italiano e, posteriormente, como fundador e membro do Partido Comunista Italiano. Foi exatamente devido a sua inteligência, influência e repercussão de sua atuação política revolucionária e como parlamentar, em prol do proletariado, que ele foi condenado e preso pelo Governo Facista italiano de Mussolini. Permaneceu encarcerado, de 1929 a 1935, onde ele utilizou Marx, Lênin, Rosa Luxemburgo, Croce, Gentile e outros interlocutores para escrever os seus 33 *Cadernos*, incluindo quatro de traduções e vinte e nove próprio de seus estudos e reflexões em *Cadernos Temáticos* e *Miscelâneos*. Dentre estes, os *Cadernos* 10 (*A filosofia de Benedetto Croce*), 11 (*Introdução ao estudo de filosofia*) e 12 (*Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*) e os *Miscelâneos* são a base para compreender o ensino de filosofia e a formação de professores de filosofia.

Mesmo nas condições precárias do cárcere, mergulhado na história italiana, Gramsci se esforçou, desenvolveu, avançou e refundou a filosofia marxista de sua época, oferecendo



nos cadernos uma reflexão filosófica crítica e política que expõe de modo organizado uma nova concepção de mundo, de educação e de ensino de filosofia. Critica também as concepções pragmáticas, abstratas, escolásticas e idealistas de mundo.

Gramsci não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda suas contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas (SIMIONATO, 1995, p. 35).

Em sua abordagem histórico-filosófica, Gramsci, apresenta uma “concepção de mundo original e integral” (GRAMSCI, 2001, v. 1, p. 234), pode-se dizer que num debate com as concepções filosóficas mais representativas de sua época, o filósofo toma Marx, Engels, Lênin, Hegel, Croce e relendo-os criticamente, reinterpretando-os, encontra os pressupostos que funda a filosofia da *práxis*. Essa filosofia original, imanente, historicista, criada, fundada e construída por Marx, “resultado e coroamento de toda a história precedente” (GRAMSCI, 2001, pp. 264-265), particularmente da filosofia clássica alemã, da economia clássica inglesa e da literatura e prática política francesa, é explicitada por ele nos cadernos 10 e 11.

Tomando o princípio da totalidade, Gramsci busca uma filosofia marxista autônoma e independente das filosofias anteriores, uma nova maneira de ver o mundo. No entanto não basta uma nova concepção filosófica, mas é importante que “não seja reservada aos grandes intelectuais, as tendas a se tornar de massa com caráter concretamente mundial” (GRAMSCI, 2001, p. 264), impactando na cultura e formação de todas as pessoas, inclusive no pensamento e ações das classes subalternas.

Essa nova maneira de conceber o indivíduo e o mundo, tomando a filosofia da *práxis* como dialética no próprio devir histórico, Gramsci procura superar a dicotomia imposta pelas outras filosofias, fazendo a crítica e superando-as. Assim ele parte da afirmação de que a filosofia está presente em todos os indivíduos e não apenas em alguns especializados em filosofia, culturalmente distintos dos demais. Assim, “deve-se destruir o preconceito, muito difundido de que a filosofia seja algo muito difícil, pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos” (GRAMSCI, 1989, p. 8).

Pelo simples fato de todos os seres humanos pensarem, terem uma linguagem, um senso comum, um bom senso e uma religião, possuem um modo de ver e de agir que pode ser chamado de filosofia, mesmo que espontânea. Assim, todos e todas são filósofos e filósofas, mesmo que ainda sejam influenciados e influenciadas pela religião, pelos meios de comunicação, pela linguagem, pela cultura do ambiente social onde nascem, crescem e vivem



inseridos e inseridas em interações com diversos grupos e classes sociais, assimilando um senso comum. Entretanto isto não basta, pois é necessário avançar filosoficamente, superando as concepções incoerentes, contraditórias, desagregadas, confusas, acríticas, ingênuas, passivas presente no senso comum. Para que isso ocorra é necessário “elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente (...) participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo” (GRAMSCI, 1989, pp. 8-9).

Somente aprendendo filosofia e filosofando é possível despertar e desenvolver uma concepção e ação crítica, de modo metódico, coerente e sem preconceitos impostos na coletividade por determinados grupos e classes sociais vigentes. Além disso, no ensino de filosofia é importante desenvolver o olhar, o diálogo e a leitura crítica das ideias, conceitos e demais pensamentos desenvolvidos pela tradição clássica e presentes na própria história da filosofia e na cultura popular. Segundo Gramsci, somente assim é possível criticar as próprias concepções de mundo, de sociedade, de indivíduo e avançar intelectualmente compreendendo de modo coerente e unitário. Assim, “elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido significa criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou vestígios consolidados na cultura popular” (GRAMSCI, 1989, p. 9), impactando nas concepções, ações e modos de vida dos homens na história concreta da humanidade.

## **2 ENSINO DE FILOSOFIA E O FILOSOFAR NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI**

No ensino de filosofia, iniciar o ato de filosofar está ligado a fazer um inventário crítico sobre a nossa concepção de mundo, os nossos valores, a nossa cultura, as nossas ações, a política, a nossa vida tanto individual quanto dos demais seres humanos enquanto produtos e sujeitos de um processo histórico, de uma determinada formação social. Neste sentido podemos perceber e compreender os caminhos da vida, a sociedade e a política concreta onde está presente a verdadeira filosofia vigente na sociedade. Somente filosofando propriamente dito, através de uma reflexão crítica, vamos saber qual é o nosso senso comum, o seu real significado, como ele impacta na sociedade e como chegamos a ser o que somos.

Ao filosofar, é importante compreender que toda filosofia tem uma história, corresponde às tentativas de soluções de problemas colocados pela realidade social concreta, em uma determinada época histórica. Portanto, a filosofia não pode ser compreendida de modo abstrato e especulativo sem considerar a sua historicidade, o contexto histórico em que cada qual está inserido. É através das ações intelectuais de filosofar e expor as suas



concepções de mundo, que os e as intelectuais classistas tornaram a história da filosofia um fruto de ações e reflexões diversas, realizadas por séculos, deixando um legado importante e fundamental para o ensino de filosofia e o filosofar na atualidade brasileira.

Tendo como propósito a libertação das classes subalternas, da dominação e exploração concreta pelo capital, Gramsci percebe e defende o ensino de filosofia como um meio pelo qual a classe subalterna pode e deve romper com o senso comum, “quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode decolar a filosofia da política” (GRAMSCI, 2001, p. 97), que implementa uma cultura e senso comum carregado de elementos “conservadores”, “reacionários” e “progressistas” utilizados para manter a dominação e o sistema exploratório. Somente rompendo com a concepção de mundo imposta pelas classes dominantes, – espalhadas e inseridas na mente, na cultura das classes dominadas através da escola, dos meios de comunicação, da religião, cuja função é fortalecer e perpetuar o sistema de dominação social – torna-se possível a tomada de consciência crítica da visão de mundo, dos interesses e contradições de classe presente na realidade que se vive e reorientar suas ações de modo autônomo, ativo nos processos histórico-sociais.

Nessa perspectiva, a filosofia e o filosofar possibilita uma nova concepção crítica de mundo, uma nova cultura ligada a vida prática real, o surgimento de um novo senso comum no nível intelectual e moral que permite à classe subalterna agir, lutar politicamente para transformar e reconstruir tanto as concepções amplas das massas, quanto a transformação prática do mundo concreto em que vivem. Assim, para Gramsci, a filosofia e seu ensino é um instrumento de libertação dos subalternos. Mas para que isso ocorra é necessário criar uma unidade “entre os simples e os intelectuais” (GRAMSCI, 1989, p. 13), uma nova relação educacional de educação popular que pode ser dar na escola, tendo os professores e as professoras de filosofia como intelectuais organicamente vinculados a massa. “Só através deste contato é que uma filosofia se torna histórica [...] e se transforma em vida” (GRAMSCI, 1989, p. 14).

Adotando essa postura, o filósofo e militante político italiano busca democratizar o ensino de filosofia defendendo a inserção da filosofia na educação escolar para todos e todas. Para que isso se efetive, é necessária uma nova escola que não vise formar apenas os cidadãos e as cidadãs para o mercado de trabalho, mas uma escola unitária que visa a formação completa do indivíduo, tanto para o trabalho quanto intelectualmente, moralmente e culturalmente.



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 29/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

Para Gramsci é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, da autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores quanto para a profissão; que a instrução das novas gerações e a das gerações adultas se apresentam sempre privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais” (MANACORDA, 2008, p. 177)

Na concepção de Gramsci que defende uma escola unitária de nível primário e médio e de acesso universal, portanto democrática, a educação não visa apenas formar profissionais para o mercado de trabalho, mas numa perspectiva cultural humanística deve formar um jovem “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001c, p. 49). Portanto não basta qualificar profissionalmente os e as jovens, mas capacitá-los e capacitá-las politicamente para serem governantes. Nesse processo educativo o filósofo / a filósofa profissional, na perspectiva da filosofia da *práxis*, tem um papel relevante na elevação intelectual e moral que transforma o modo de compreender, de sentir e agir politicamente, dos mais simples, para lutar pela hegemonia e desmontar a sociedade opressora, exploratória, estabelecendo o comando das classes populares. Como diz o autor:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2001c, p. 50)

Assim, preparar o cidadão e a cidadã através de uma educação fornecida em uma escola única e “desinteressada”, isto é, de cultura desinteressada, humanista não só para os ricos, mas também para o proletariado. Segundo Nosella, “uma escola que dê a criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, [...] para o desenvolvimento do caráter. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.” (2004, p. 50). Não se trata de formar meros e meras profissionais para serem empregados e empregadas explorados e exploradas por proprietários e proprietárias dos meios de produção. Se trata de articular a formação profissional com a cultura geral humanística, incluindo aí a filosofia.

Desse modo, o pensador sardo luta pela igualdade e libertação do proletariado. Isto implica romper com uma concepção liberal de sociedade democrática, pois propõe igualdade



*Recebido em: 30/11/2020*

*Aprovado em: 29/12/2020*

*Publicado em: 31/12/2020*

de condições educacionais, políticas e um ensino de filosofia que seja adequado a essa finalidade. Na escola, a filosofia e o filosofar são vistos como conteúdos e ações educativas de libertação da classe subalterna.

No ensino da filosofia presente no ensino médio, visando seu objetivo formativo, deve incluir em seu currículo pedagógico conteúdos fundamentais como história da filosofia, a leitura direta da tradição clássica, a lógica formal buscando formar dirigentes.

Deve sempre valer os princípios de que as ideias não nascem de outras ideias, de que as filosofias não são geradas por outras filosofias, mas são expressão sempre renovada do desenvolvimento histórico real. A unidade da história, o que os idealistas chamam de unidade do espírito, não é um pressuposto, mas um conjunto e progressivo fazer-se, Igualdade de realidade efetiva determina identidade de pensamento e não vice-versa. Disso se deduz ainda que, toda verdade, mesmo abstrata (...) deve sua eficácia ao fato de ter sido expressa nas linguagens das situações concretas particulares (GRAMSCI, 2001a, p. 256)

Com esses elementos presentes no ensino de filosofia para os e as jovens da escola de nível médio, torna-se possível contribuir efetivamente para a preparação de sua função social enquanto intelectuais. Um novo e uma nova intelectual não apenas no sentido tradicional, mas inserido e inserida ativamente na vida prática, com capacidade de saber lidar metodicamente, coerentemente e criticamente com determinados conceitos presentes nas filosofias tradicionais, na cultura contemporânea e na realidade concreta. Recorrendo a uma leitura, um diálogo e uma análise crítica dos pensamentos clássicos desenvolvidos no decorrer da história, se desenvolve o ensino de filosofia e o filosofar. É importante refletir, repensar as origens e os contextos históricos nos quais diversos conceitos foram elaborados, reelaborados criticamente e desenvolvidos.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001c, p. 53)

Desse modo, se todo ser humano possui uma concepção de mundo. Em um curso de filosofia para o ensino médio que vise criar uma nova camada de intelectual, trata-se, portanto, de partir do grau de desenvolvimento de cada um, “elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui (GRAMSCI, 2001c, p. 53), formando um / uma dirigente



(especialista e político) e não apenas um mero e uma mera especialista, pensador e pensadora ou político, o que permite a classe subalterna romper com a dominação. Assim, Gramsci mostra a possibilidade de uma consciência e atitude política que permita o rompimento com a dominação e com a sociedade de classes, abolindo o modo de produção da sociedade capitalista.

Com isso percebemos que, do ponto de vista da filosofia da *práxis*, fundada por Marx e desenvolvida por Gramsci, a filosofia está presente em todos e todas, isto é, “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 2001b, p. 93), pois possuem uma concepção de mundo, ainda que a seu modo, ‘espontaneamente’, mesmo que inconscientemente, isto é, sem uma compreensão profundamente racional. “A filosofia da *práxis* como resultado e coroamento de toda a história precedente, da crítica ao hegelianismo, nascem o idealismo moderno e a filosofia da *práxis*” (GRAMSCI, 2001a, pp. 264-265), uma nova maneira dialética de compreender a filosofia, o ser humano, o mundo e tende a se tornar parte da cultura popular. Na perspectiva da filosofia da *práxis*, Gramsci afirma que é necessário ter uma nova compreensão da história da filosofia, suas diversas partes e perceber a sua relação com o mundo concreto.

A história da filosofia tal como é comumente entendida, isto é, como história da filosofia dos filósofos, é a história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir, aperfeiçoar as concepções do mundo existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto. (GRAMSCI, 2001a, p. 325)

Assim, Gramsci se posiciona e defende que a filosofia dos filósofos e das filósofas não é algo meramente abstrato, pensamento metafísico, descontextualizado historicamente, mas que surgiu a partir de reflexões críticas sobre problemas surgidos em seus contextos históricos reais e sobre pensamentos de outros filósofos e filósofas que os e as antecederam. Esta atividade filosófica levou ao surgimento de novas metodologias, raciocínios lógicos coerentes e concepções de mundo, de ética e de política, contribuindo para novas compreensões e ações na vida histórica concreta. Isso levou, no decorrer da história da filosofia a uma reelaboração crítica dos valores, da política, da compreensão e estruturação da vida e da sociedade em diversos contextos histórico-sociais concretos da humanidade, direcionando para o processo de manutenção de exploração e organização social opressora ou para um processo de



libertação da classe explorada e oprimida. Mas ao estudar e ensinar filosofia o que nos interessa?

Do ponto de vista que nos interessa o estudo da história e da lógica das diversas filosofias dos filósofos não é suficiente. Pelo menos como orientação metodológica, deve-se chamar a atenção para as outras partes da história da filosofia; isto é, para as concepções do mundo das grandes massas, para a dos grupos dirigentes (ou intelectuais) mais restritos e, finalmente, para ligação entre vários complexos culturais e a filosofia dos filósofos (GRAMSCI, 2001a, pp. 325-326)

Neste sentido, Gramsci nos alerta para uma nova “orientação metodológica” deixando evidente que a história da filosofia não se limita à lógica e a história da filosofia dos filósofos clássicos, tradicionalmente presente tanto nos cursos superiores de filosofia quanto no ensino médio. Assim, esse filósofo sardo avança e traz grandes contribuições para a compreensão da história da filosofia e sua inserção no processo de ensino de filosofia e de filosofar, formando professores e professoras de filosofia e os alunos da educação básica.

É de grande relevância compreender que as concepções de mundo das “grandes massas” possuem concepções filosóficas que se tornaram senso comum e fazem parte dos “complexos culturais” influenciados pelas filosofias dos e das intelectuais tradicionais, apenas aparentemente neutros, mas vinculados conscientemente ou não às classes dominantes da sociedade. Além disso, existe também os filósofos e filósofas organicamente vinculados e vinculadas às classes dominantes ou às classes dominadas, atuando no ensino de filosofia tanto na educação básica quanto no ensino superior. É necessário compreender que toda filosofia tem sua época histórica.

A filosofia de uma época é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção na qual essa culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história”, concreta e completa (integral). A filosofia de uma época histórica, portanto não é senão a “história” dessa mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco”. (GRAMSCI, 2001a, p. 326)

Toda filosofia de uma época, dos mais diversos filósofos e diversas filósofas, é desenvolvida historicamente seja como autoconsciência crítica de intelectuais, de pequenas partes das massas populares que, em sua maioria, geralmente são manipuladas e alienadas pela classe dominante. É na história concreta que a filosofia se materializa, sendo assimiladas



pelas classes subalternas e impactando nas suas ações éticas, políticas e sociais, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, influenciadas pelos grupos dirigentes politicamente.

No ensino de filosofia o filósofo e a filósofa precisam tomar consciência de sua concepção filosófica, romper com a concepção de intelectual tradicional e compreender que não existe neutralidade política no ensino de filosofia e no ato de filosofar. É fundamental compreender e dar valor ao seu vínculo orgânico a uma das classes sociais. Na perspectiva gramsciana, da filosofia da *práxis*, o filósofo e a filósofa e o professor e a professora de filosofia estão vinculados, organicamente, às classes subalternas e luta intelectualmente pela libertação do proletariado. Esta batalha se dá tanto nos partidos políticos quanto na educação filosófica presente na escola de ensino médio. Desse modo o professor e a professora de filosofia têm um papel fundamental em sua atuação na educação básica, desenvolvendo o espírito crítico libertador, a autonomia, formando os e as jovens para atuarem como cidadãos ativos e cidadãs ativas, revolucionários e revolucionárias, na realidade concreta em que estão inseridos e inseridas.

Os elementos filosóficos propriamente ditos, porém, podem ser “distinguidos”, em todos os seus diversos graus: como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas, e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de “combinação” ideológica. (GRAMSCI, 2001a, pp. 325-326)

Cabe, portanto, ao ensino da filosofia, um papel de grande relevância para formar o intelectual crítico e a intelectual crítica, criativo e criativa, dirigente e transformador e transformadora da sociedade. Ao aprender filosofia os e as jovens e adolescentes aprendem a filosofar, um ensino que está inserido por direito nas escolas brasileiras de ensino médio.

Do ponto vista da filosofia da *práxis* a escola faz parte da superestrutura da sociedade, sendo “intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco” (GRAMSCI, 2001a, p. 369) o processo dialético de desenvolvimento juntamente com a estrutura social. É na escola que ocorre a luta pela hegemonia e reflete o conjunto de contradições de classe presente na sociedade capitalista brasileira. Um espaço disputado pelos e pelas intelectuais e de grande importância na “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular” (GRAMSCI, 2001a, p. 398). Neste terreno se insere a grande maioria de professores e professoras de filosofia. Segundo Gramsci, como deve se dar a formação desses professores e dessas professoras? Como ele vê essa problemática da formação educativa dos filósofos e



filósofas e professores e professoras de filosofia? Como prepará-los adequadamente para atingir os objetivos propostos na LDB, nos PCNs e formar cidadãos intelectuais dirigentes?

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA**

Pode-se dizer que na formação de professores e professoras de filosofia entram quatro aspectos centrais: o aprendizado de conteúdos filosóficos e metodologias específicas; o aprendizado de conteúdo político-pedagógicos, metodologias e didáticas para o ensino; conteúdos científicos e linguísticos; a relação que vincula teoria e prática pedagógicas de sala de aula, envolvendo diretamente a relação docente-discente.

Para Gramsci, “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo” (GRAMSCI, 2001c, p. 51) tanto na educação básica, onde se adquire o hábito de estudar e na educação superior onde o estudante já deve ter adquirido “maturidade e disciplina para realizar por si mesmo as atividades necessárias” (SILVEIRA, 2013, p. 68). Não se pode oferecer um curso inferior ao acadêmico pelo fato de ele pertencer a uma classe baixa, trabalhar e frequentar um curso noturno. É um curso em que se torna necessário aprender os conhecimentos filosóficos e político-pedagógicos socialmente elaborados.

Metodologicamente, no aspecto da relação docente-discente, cabe ao professor e à professora ser um mediador / uma mediadora entre os e as estudantes e a filosofia. Portanto o professor e a professora devem ensinar os e as estudantes, futuros filósofos e futuras filósofas profissionais e professores e professoras de filosofia a pensarem de modo crítico, com espírito de sistema, lógico, coerente, rigoroso e radical. O filósofo e a filósofa profissional e/ou professor e professora de filosofia:

[...] não só pensa com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento experimentou até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. (GRAMSCI, 2001a, p. 410)

Para que os e as estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar e conheça criticamente toda a história da filosofia é necessário superar desafios tais como as deficiências de sua formação anterior, as deficiências financeiras, condições adequadas para o ensino-



aprendizagem, estruturação curricular de modo que aborde todos os conhecimentos necessários para a sua formação como a história da filosofia e a relação entre a teoria e a prática filosófica e pedagógica. E resolvendo essas questões, cabe ao futuro professor e à futura professora de filosofia:

Elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade (GRAMSCI, 2001b, pp. 93-94).

Desenvolvendo essa capacidade de reflexão, análise crítica e percebendo-se como produto do processo histórico concreto desenvolvido até a atualidade, os cursos de graduação em filosofia permitirão aos futuros filósofos e as futuras filósofas profissionais e educadores e educadoras conhecerem adequadamente a filosofia historicamente desenvolvida, problematizá-la e reelaborá-la criticamente. Assim, rompem com meras opiniões, com o senso comum popular e também com uma visão de filosofia absoluta considerando as relações sociais presentes no mundo em que está inserido.

Caberá ao futuro professor e à futura professora de filosofia adotarem a posição de mediador entre o conhecimento filosófico historicamente adquirido e a realidade do e da estudante, valorizando aquilo que ele já conhece, elevando sua mentalidade filosófica e cultural em geral. As universidades, as faculdades e institutos superiores são *locus* importantes na construção do processo pedagógico da formação inicial de professores e professoras de filosofia. Além disso, podem enriquecer o processo formativo através de atividades educativas continuadas e cursos de pós-graduação evitando deficiências, tanto de conteúdos filosóficos quanto de metodologias e didáticas específicas da própria área de atuação no ensino superior e no ensino médio.

No Brasil, após reinserção da disciplina de filosofia no ensino médio e muitos anos de suas práticas educativas, ficou evidente as dificuldades encontradas pelos e pelas docentes e a deficiência formativa de professores e professoras de filosofia. Após estudos, análises e reflexões sobre o ensino de filosofia no país, despertou a necessidade de suprir as deficiências e criou o Mestrado Profissional em Filosofia em rede nacional, com sede na UFPR e diversos núcleos em outras universidades brasileiras. Esse Programa de Mestrado Profissional se tornou uma relevante fonte de estudos mais aprofundados sobre o ensino de filosofia, de pesquisas, de suporte, de enriquecimento filosófico-educativo para os professores e as



professoras de filosofia que atuam profissionalmente no ensino de filosofia na educação básica. No ensino superior e na educação básica os filósofos e as filósofas e professores e professoras filosofia têm um papel fundamental. Como afirma Gramsci:

Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução–educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquema abstrato nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade (2001c, p.43).

Ser apenas instruídos e instruídas não quer dizer que estão sendo preparados e preparadas para atuar como professores e professoras de filosofia ou como cidadão e cidadã dirigente. É necessário que não caia na mediocridade durante as práticas educativas de ensino de filosofia, focando apenas em transmitir conteúdos abstratos, desvinculados do contexto histórico, político e social dos filósofos e das filósofas que produziram os conteúdos.

Além disso, não existe neutralidade na filosofia. É necessário ter consciência de que a filosofia e o filosofar, enquanto conteúdo e atividade racional lógica, coerente, metódica, profunda, crítica não se desvincula da história, da política, da ética, da ciência nem da realidade brasileira concreta na qual os e as estudantes, os professores e as professoras e toda a população estão inseridos e vivendo. Não se trata apenas de reproduzir teorias, mas de levar a filosofia e o filosofar para despertar nos e nas estudantes a reflexão filosófica, ativar as suas capacidades racionais para a produção de pensamentos e ações críticas a partir dos problemas vinculados a realidade concreta.

Para conseguir que seus alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá [...] a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a bagagem acumulada (GRAMSCI, 2001c, p. 45).

Pesquisar, refletir, discutir, compreender os problemas filosóficos da vida, em sua historicidade e atualidade, permite ensinar filosofia rompendo com a simples instrução e passividade. É o que permite maior aproximação entre docente-discente e prepará-los para serem cidadãos, dirigentes críticos e atuantes na sociedade brasileira.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A escola, seja ela de educação básica ou superior, como uma instância da superestrutura da sociedade capitalista, tem um papel fundamental na produção e difusão de cultura, de conhecimentos científicos, de ideologias e na formação dos e das intelectuais, não apenas no sentido de formação de especialistas para o trabalho profissional, como geralmente ocorre, mas também enquanto formação política de dirigentes qualificados e qualificadas para agir concretamente na sociedade. Forma-se em diferentes níveis e complexidade em termos técnicos e culturais, atuando como uma instância de luta pela hegemonia de classe. Hegemonia esta que, disputada e conquistada por uma determinada classe social, significa poder, domínio e direção consentida pela grande maioria da sociedade para o governo de uma classe sobre o conjunto da sociedade. E aqui os e as Intelectuais orgânicos /orgânicas, mais que os e as tradicionalistas têm um papel decisivo, pedagógico, como mediador / mediadora de uma tomada de consciência.

Desse modo as categorias gramscianas são elementos conceituais que auxiliam na superação das concepções e práticas formativas tradicionais, vigentes e hegemônicas nos cursos de formação de professores e professoras de filosofia no Brasil, permitindo assim, compreendê-los e compreendê-las como partes de uma sociedade contraditória, conflituosa, desempenhando papéis distintos na sociedade capitalista brasileira.

Para que o professor e a professora de filosofia possam desempenhar, adequadamente, um papel educativo transformador, na educação básica escolar, é necessário uma formação consistente nos cursos de licenciatura ofertados pelas Instituições Educativas de Ensino Superior. Neste sentido, além da legislação educacional geral e específica vigente, da compreensão histórico-crítica da educação brasileira efetuada por vários educadores brasileiros e educadoras brasileiras, Gramsci oferece categorias e elementos que subsidiam a análise crítica da formação de professores e professoras e do ensino de filosofia. Assim, o filósofo e político italiano sardo contribui para a estruturação de um Curso de Licenciatura em Filosofia que vise formar filósofos e filósofas e professores e professoras de filosofia numa perspectiva crítica, emancipadora, para atuar na área do ensino de filosofia, na educação escolar brasileira e na sociedade, unindo teoria e prática.

O filósofo e a filósofa e professor e professora de filosofia a ser formado e formada, além de pensar com maior rigor lógico, maior coerência, conhecer toda a história do pensamento, estudar as políticas, as didáticas e metodologias do ensino de filosofia, compreender os problemas e as soluções dadas historicamente, deve posicionar-se de um ponto de vista crítico, fecundo e transformador no processo educativo. Assim, atuando no ensino de filosofia no ensino médio, os filósofos e as filósofas e professores e professoras de



*Recebido em: 30/11/2020*

*Aprovado em: 29/12/2020*

*Publicado em: 31/12/2020*

filosofia contribuirão para elevar o nível intelectual e filosófico dos e das jovens, possibilitando que eles e elas possam compreender melhor a realidade em que estão inseridos, as determinações históricas, econômicas, políticas e sociais sobre a própria vida. Neste sentido, os e as estudantes desenvolverão sua capacidade de filosofar, adquirirão pensamentos críticos, poderão se tornar sujeitos mais conscientes, mais autônomos, cidadãos ativos e cidadãs ativas que lutarão politicamente pela emancipação e construção de uma sociedade realmente democrática, não exploratória, sem opressão, onde possa existir melhor qualidade de vida e justiça social.



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 29/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 de agosto 2014.
- BRASIL. *Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_3/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 10 de agosto 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Conhecimentos de Filosofia*. In: BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2006. V.3, p. 15-42.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.
- GRAMSCI, A. Caderno 10 (1932-1935) – A filosofia de Benedetto Croce. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. v.1, p. 275-430.
- GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933) – Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. v.1, p. 81-226.
- GRAMSCI, A. *Caderno 11 (XVIII) 1932-1933: introdução ao estudo de filosofia*. Edição e Trad. Paolo Nosella. São Carlos – SP: UFSCAR/ Departamento de Educação, 1989, 113p.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001c. v.2, p. 13 - 53.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas: Alínea, 2008.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3ª. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVEIRA, R. J. T. Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013.
- SIMIONATO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social* – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.



Recebido em: 19/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## A FORMAÇÃO (*BILDUNG*) POR MEIO DOS CONCEITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

## FORMATION (*BILDUNG*) THROUGH CONCEPTS IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY

Everton Marcos Grison<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo parte da reflexão sobre a *Bildung*, traduzida por formação, para discutir a importância da formação por meio dos conceitos no ensino de Filosofia no Ensino Médio. A discussão sobre o conceito de *Bildung* pode ser vista por um viés clássico, romântico e trágico. Isso aponta que a relação dos conceitos com a tradição filosófica e o seu contato ou distanciamento com a realidade, ocupa um espaço privilegiado nas reflexões dos diferentes autores. Neste artigo, as reflexões de Theodor Adorno, especialmente sobre a formação (*Bildung*) e a semi-formação (*Halbbildung*), são centrais para refletir a complexidade e as possibilidades de se pensar uma formação por meio dos conceitos. Com isso, se busca problematizar o ensino de filosofia no ensino médio, levando em conta uma experiência do conceito, com o intuito de demarcar um espaço de sentido e de relação interdisciplinar da Filosofia nessa etapa de ensino.

**Palavras-chave:** Formação. Semi-Formação. Filosofia. Ensino.

### ABSTRACT

This article starts from the reflection on *Bildung*, translated by formation, to discuss the importance of formation through concepts in the teaching of philosophy in high school. The discussion of the concept of *Bildung* can be seen in a classic, romantic and tragic way. This points out that the relationship between concepts and the philosophical tradition and their contact or distance with reality, occupies a privileged space in the reflections of different authors. In this article, Theodor Adorno's reflections, especially on formation (*Bildung*) and half-formation (*Halbbildung*), are central to reflecting the complexity and possibilities of thinking about formation through concepts. With this, we seek to problematize the teaching of philosophy in high school, taking into account an experience of the concept, in order to demarcate a space of meaning and interdisciplinary relationship of philosophy in this teaching stage.

**Keywords:** Formation. Half-Formation. Philosophy. Teaching.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná. Professor de Filosofia no Ensino Médio. E-mail: [evertongrison@gmail.com](mailto:evertongrison@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3695832383013703>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7536-7059>.



A tradução do termo *Bildung* para o português acarreta uma infinidade de questões, pois é uma palavra difícil de ser traduzida e seu significado é polissêmico. *Bildung* pode representar uma educação enquanto cuidado de si, ou de um movimento reflexivo do “tornar-se o que se é” (cf. WEBER, 2011, p. 50). Pelo que se percebe, trata-se nesta acepção, da atividade de constituição da própria identidade.

Para este estudo, que segue a metodologia de pesquisa bibliográfica, organizada por um cronograma de investigação, com a confrontação de ideias para sua elaboração, nas duas partes que compõem o texto e na conclusão, optou-se pela tradução de *Bildung* como formação, pois Theodor Adorno, filósofo fundamental para esta reflexão interessa-se diretamente pela formação, além de investigar como que a Indústria Cultural se apropria da formação, para promover a Semi-Formação / Semi-Cultura (*Halbbildung*). *Bildung* entendida como formação relaciona-se a questão propriamente da cultura e da civilização em construção, temas caros a Adorno e a toda a tradição da Teoria Crítica e que são discutidos na primeira parte deste artigo.

Curiosamente, como aponta Weber (WEBER, 2011, p. 52), traduzido dessa maneira o conceito preserva duas concepções díspares no seu interior. Primeiramente, formação é entendida como ideal pedagógico formativo que está alicerçado a algum campo institucional. Por outro lado, a segunda acepção recusa a instituição formativa como vista nos romances de formação e mantém a marca da experiência formativa. Pelo que se percebe, a concepção de Adorno acerca da formação está mais próxima do segundo sentido, entendido como uma experiência, ou seja, atividade de constituir-se no amplo desenvolvimento que é proporcionado pelas experiências formativas educacionais, pois elas contribuem para o aprimoramento da constituição do próprio sujeito, auxiliando-o no entendimento de si e na relação com os demais e o mundo como um todo.

Essa percepção da formação (*Bildung*) como experiência, discutida na segunda parte do artigo possui um papel muito importante para se pensar o ensino de filosofia no ensino médio. É muito comum no campo da Educação e das discussões sobre ensino, o tema da formação (*Bildung*) aparecer como algo dado, como se fosse um acontecimento tácito e que ocorre de uma maneira bastante naturalizada. Entende-se que este processo formativo possui determinantes que demandam uma análise mais cuidadosa.

No âmbito do ensino de filosofia a conexão entre formação (*Bildung*) e os conceitos exige um olhar atento. As reflexões desenvolvidas por Adorno, mesmo que este pensador não tenha discutido especificamente o ensino de filosofia no ensino médio, contribuem para problematizar e propor estratégias para o campo da formação e da presença dos conceitos nessa etapa formativa.



Há um intenso debate no interior da filosofia sobre os conceitos e pensar o relacionamento da formação (*Bildung*) com os conceitos, busca objetivar um ensino de filosofia no ensino médio que se pautar na elaboração de experiências, das quais os professores e estudantes envolvidos tenham condições de formarem-se em uma troca constante de experiências, no sentido de estabelecer um ensino dialogado, isto é, um relacionamento recíproco entre docentes e discentes, pautado na experiência com os conceitos e na elaboração de um aparato reflexivo que faça frente às diferentes imposições das dinâmicas sociais, as quais interferem de modo diversificado na maneira como os sujeitos interagem e se percebem no interior da sociedade.

Nessas experiências, portanto, se constitui um fortalecimento reflexivo que parte da formação (*Bildung*), para pensar e resistir ao estabelecimento do seu contrário, ou seja, a semi-formação (*Halbbildung*), a qual deforma o processo formativo dos sujeitos os transformando em “peças” ajustáveis aos interesses de uma racionalidade instrumentalizada, que faz de cada sujeito um potencial de exploração e realização de interesses e metas de caráter mercadológico.

As reflexões de Adorno para além do que já foi apontado, também contribuem na discussão sobre as mudanças ocorridas desde o ano de 2015 no ensino médio brasileiro, isto é, a Reforma do Ensino Médio, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), nos ataques que o *Programa de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) sofreu e na criação da *Residência Pedagógica*, todas alterações guiadas por decisões governamentais que interferem de forma preocupante na formação (*Bildung*) e apontam para exatamente o seu contrário, a semi-formação (*Halbbildung*) ao modificarem sem amplos debates, a vida profissional e estudantil das pessoas.

## 1 ADORNO A FORMAÇÃO (*BILDUNG*) E A SEMI FORMAÇÃO

No entendimento de Adorno a formação (*Bildung*) permanece vinculada com uma perspectiva cultural: “[...] a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 02), isto é, uma cultura formativa e com desdobramentos dialéticos que são fundamentais para uma tomada de posse subjetiva. Entretanto, a formação cultural tem seu momento de realização comprometido ao se converter exatamente nos ditames da socialização: “A formação cultural agora se converteu em uma semi-formação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural,



mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 1996, p. 02).

Essa dialética se inscreve nas figuras assumidas pela formação, a partir do esclarecimento, na sociedade industrial capitalista. Isso significa que o próprio esclarecimento fabrica em seu interior, ao mesmo tempo em que, se propõe esclarecer os indivíduos por intermédio do poder da razão, os componentes que promovem a perda do indivíduo e a crise na cultura. Para tanto, a Indústria Cultural<sup>2</sup> se apresenta como arauto dos aprimoramentos nas manifestações do esclarecimento, para não demonstrar o que fica encoberto pela imagem totalmente “benéfica” do mesmo e do poder da razão.

Como reflete Adorno: “Quando o campo de forças a que chamamos de formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 03).

A formação foi vista como condição necessária para a constituição de uma sociedade autônoma, pois quanto maior a lucidez de cada ser singular, diretamente maior seria a lucidez do todo social. Entretanto, isso se desenvolveu como uma imensa degradação a algo heterônomo, diverso e discordante. Em verdade, as relações tornaram-se percepções de vantagens e de uma guerra de todos contra todos.

Cria-se um “minhocário” na formação da consciência e na convivência diária; cada um é instigado a se portar como uma serpente prestes a atacar quem se dispõe ao lado ou na frente. Não é possível esperar gerações mais conscientes, éticas e responsáveis com o mundo e as relações, se a formação a que estão expostos, pauta-se em princípios bélicos do tipo: “se não matar, morre”.

Nas palavras de Adorno: “O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação que a cultura defende de maneira absoluta, se destila sua problemática”. (ADORNO, 1996, p. 05)

Para Adorno a utopia da formação, como libertação dos ditames organizacionais e da lógica de combate é falsificada por proposições definidas por quem impõem essa esquizofrenia. Os responsáveis por uma realidade controlada apresentam o antídoto para superação dela, mas que em verdade é um fortificante para a condição se manter inalterada sem que seja percebida.

---

<sup>2</sup> Sobre este conceito, indica-se a leitura de: ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas*. In: ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, MAX. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, pp. 113-156.



Muitas questões podem ser feitas a partir desse quadro negativo apresentado. O que fazer para resistir diante de um estado de manipulação e controle? O acesso ilimitado a cultura representa uma possibilidade de antídoto? São questões complexas de serem respondidas. A primeira pode ser respondida, por exemplo, a partir do contato com textos de filosofia, seja na sua leitura ou discussão, mobilizados por questões inseridas em certos contextos culturais, podendo representar momentos de resistência e desvelamento das realidades que o esclarecimento tenta maquiagem.

Já para a segunda questão, o diagnóstico não traz muito alento, visto que para Adorno não é apenas o acesso ilimitado à cultura que garantirá o antídoto para a desalienação. A Indústria Cultural produz bens culturais que representam resistência reflexiva e denuncia dos seus próprios desdobramentos e domínios, mas, o contrário também acontece em escala progressiva e, portanto, o acesso à cultura não é uma garantia de melhora das condições que envolvem as pessoas à realidade social.

A formação (*Bildung*) representou um sinal direto da emancipação da própria burguesia, funcionando como vantagem desses em relação às pessoas com poucos bens e os camponeses. Sem o aparato formativo, dificilmente os burgueses teriam se desenvolvido como empresários, gerentes, funcionários, médicos, advogados, engenheiros e demais profissões com prestígio social e de relativa remuneração. A sociedade vai se consolidando formativamente a partir de divisões e os termos que estruturam classes sociais e seus significados vão se definindo diretamente. (cf. ADORNO, 1996, p. 05).

Parece que aos poucos se instaura um “monopólio formativo”<sup>3</sup>, ao qual as pessoas com menos condições financeiras e em fragilidade social, possuem imensa dificuldade de fazer parte.

---

<sup>3</sup> No Brasil nos últimos anos, alguns programas governamentais tentam incluir as pessoas com menos condições na formação universitária. Programas como o *PROUNI*, *FIES* e o próprio *ENEM*, usado por centenas de universidades como forma de acesso aos cursos superiores, tem contribuído imensamente para o desenvolvimento intelectual e na realização dos sonhos de uma parcela da população que por muito tempo não existia nem nas estatísticas. O sistema de cotas também é um importante contribuinte para a garantia do acesso a universidade, especialmente aos alunos negros e aqueles que fizeram sua formação básica em escolas públicas. As cotas, entre outros fatores, buscam equilibrar melhor a concorrência no momento dos vestibulares, pois a disparidade entre alunos que estudaram em escolas privadas de qualidade, e alunos que estudaram em escolas públicas sucateadas onde falta tudo é imensa. Além do que, a fragilidade social é fator determinante no amparo ao desenvolvimento de cada pessoa. Infelizmente, as iniciativas governamentais apenas vislumbram o acesso ao ensino superior e quase não se ocupam do ensino fundamental, isto é, das bases que equilibram a formação de cada um e contribuem para a formação de uma população mais consciente de si, conhecedora da história e atenta com as transformações que ocorrem a todos os momentos nas diversas dinâmicas políticas, econômicas e sociais que envolvem uma nação. Infelizmente o Brasil sofre de uma cegueira no campo educacional que ultrapassa as decisões, por vezes sem consciência, dos representantes públicos, visto que o país investe pouco no andar de cima e praticamente nada na fundação do prédio. Como isso se mantém em pé e até quando se manterá é uma incógnita, já que após a aprovação do teto de gastos por 20 anos pelo governo federal, incluindo completamente áreas como saúde e educação, a probabilidade do diagnóstico de realidade piorar muito é grande. Junto a isso se somam às diversas reformas



Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” - a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p. 05).

A desumanização torna-se um imperativo de relações no interior da sociedade capitalista, pois o processo de produção faz com que os trabalhadores atuem ao limite. As condições físicas e psicológicas são tragadas pelas dinâmicas de trabalho extenuante no interior das fábricas, nos abusos morais e nas violações da legislação trabalhista. O próprio tempo de descanso, o tempo livre<sup>4</sup>, ou o ócio, é preenchido por novas jornadas de trabalho. Quando sobra algum mísero tempo ele é ocupado com o consumo dos produtos apresentados pela Indústria Cultural, mantida pela dinâmica que o extenuou ao longo do dia.

Os diversos canais da Indústria Cultural fornecem bens para a neutralização e paralisia das pessoas. É fundamental manter a condição de controle e “vender” que, através do consumo de produtos, as pessoas adquirem autonomia e liberdade. Como reflete Adorno:

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (ADORNO, 1996, p. 06).

Pelo que se percebe, este cenário é de assalto, pois é roubado dos menos favorecidos a possibilidade enquanto classe, da reflexão sobre sua condição. Tudo é tragado em nome da manutenção de um *status quo*. Este beneficia o empresariado e as classes mais abastadas, enquanto manipula e controla totalmente as pessoas com menos condições.

Diante disso, a presença das crianças e jovens na escola, como a manutenção da filosofia na formação desses alunos, contribui na elaboração de experiências formativas que geram

---

promovidas pelo governo federal, como a reforma do ensino médio por meio de medida provisória e a reforma trabalhista, que asseveram ainda mais as condições daqueles que menos possuem.

<sup>4</sup> Não é objeto de investigação dessa pesquisa a questão do tempo livre e como o capitalismo se apropria desse tempo do trabalhador, para ocupá-lo com atividades que preservem o domínio vivenciado no trabalho. Para tanto, cabe apontar a reflexão sobre o assunto, desenvolvida por Adorno no texto “O Tempo Livre”: ADORNO, Theodor. O Tempo Livre. In: ADORNO, Theodor. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.



impactos e contribuem no abalo de realidades e das condições formativas. Não se resolve o problema, mas “algo” acontece e este “algo” é percebido nas diversas práticas formativas no ensino de filosofia no nível médio. A construção desses estímulos é representativa, visto que manifestam a rebeldia característica do pensamento alerta.

Ocorre que a cultura da formação (*Bildung*) perde seu momento de realização e passa a dar lugar ao seu contrário, ou seja, a semi-cultura (*Halbbildung*). Essa perda trava a própria questão do sujeito nesse processo, pois para Adorno o sujeito não está alheio às determinações que ocorrem no âmbito da cultura e da formação. Em verdade, ele sofre os impactos de modo direto. “A semi-formação (*Halbbildung*) não se confina meramente ao espírito, adúltera também à vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (ADORNO, 1996, p. 11).

Com o momento perdido de emancipação a partir dos contornos que assume o esclarecimento, a experiência formativa torna-se incompleta, muito próxima da condição de reificação que os objetos da realidade sofrem. As deturpações alcançam inclusive o âmbito sensorial, a própria percepção das pessoas fica fragilizada e é muito difícil desenvolver mecanismos de resistência que façam frente à irracionalidade presente na semi-formação (*Halbbildung*).

O que é possível fazer diante de um cenário como este? Existe ação concreta para resistir ou alterar o quadro pantanoso que envolve a semi-formação (*Halbbildung*)? Adorno se resigna ao campo teórico: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semi-formação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 18).

Percebe-se uma espécie de denúncia da irracionalidade presente na deturpação formativa, além da necessidade de autocrítica necessária à própria cultura, pois é ela uma das responsáveis por permitir todo o quadro de desastre e domínio. À saída da cultura seria carregar o próprio cadáver que se tornou, denunciando seu lado mais perverso e a sua pior parte a todos que se apresentem.

Essa preservação do negativo, também é defendida por outros referenciais atuais como Byung-Chul Han, especialmente nos livros: “Sociedade do Cansaço” (2018), “Topologia da Violência” (2017), e “Sociedade da Transparência” (2017), como garantia à uma abertura intelectual. Trata-se do questionamento dos pressupostos que estruturam as concepções, sem se furtar do desafio de elaboração do exercício contra si mesmo.

Exatamente o contrário é o que ocorre com a semi-cultura (*Halbbildung*), pois esta obscurece o próprio envolvimento nos processos de domínio, controle e manipulação. A espécie



de maquiagem encobre os meandros que delineiam este tipo de manifestação. Como expressam as palavras de Adorno: “[...] a semi-cultura aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica.” (ADORNO, 1996, p. 17).

É preciso um trabalho sobre a origem da semi-formação (*Halbbildung*). Trata-se de uma atividade filosófica de investigação acerca dos pressupostos, daquilo que é a gênese da fragilidade formativa, além de um trabalho interdisciplinar, envolvendo um relacionamento recíproco entre filosofia, sociologia, história, psicologia, psicanálise, literatura, na linha de como eram realizadas as produções dos teóricos críticos. Há um cruzamento de concepções, de interesses, de conceitos, de práticas e de vivências. Ocorre, portanto, uma real experiência formativa de múltiplos referenciais.

A ideia de que a cultura tem o papel de carregar seu negativo, ou seja, de manifestar por intermédio de suas produções os seus aspectos de derrota, diante das imposições de dominação, se conecta ao momento do reconhecimento daquilo que continua acontecer, de que a manipulação é frequente e atinge a todos, por mais que a escola e estratos culturais resistam a uma dinâmica predadora, a manifestação do empobrecimento cultural e da cultura de violência continua a preservar-se.

Essa concepção também contribui para uma análise das condições e contradições históricas, responsáveis pela virada no conceito de formação (*Bildung*), para o seu contrário (*Halbbildung*). Fica claro que para Adorno a manutenção de uma concepção de liberdade exige a investigação dos meandros e das transformações históricas e conceituais, pois elas definem os desdobramentos de todo o aparato formativo. A formação (*Bildung*) está descolada da história, ela é arquitetada no interior das condições históricas e, por isso, exige um posicionamento crítico acerca da pressuposição conceitual.

Assim, Adorno crítica a pretensa independência dos conceitos pedagógicos em relação às condições históricas que os engendraram, ao mesmo tempo em que também se opõe à mera adaptação à tais conceitos. Esse mesmo raciocínio se aplica ao processo de formação (*Bildung*). Por um lado, o pensador frankfurtiano criticou o anelo da formação de se apartar das condições materiais que determinaram sua própria existência. Ao descrever a situação-limite do nazismo, lembrou-se da observação de Max Frisch, de que não era incomum o fato de os nazistas matarem os prisioneiros dos campos de concentração, ao mesmo tempo em que ouviam música clássica (ZUIN, 2015, p. 78).

Os conceitos são parte integrante das condições históricas e a formação (*Bildung*), não está alheia aos processos históricos. A observação sobre a prática nazista de tocar música clássica enquanto matavam prisioneiros em seus campos de trabalhos forçados, evidencia a



perversidade no uso da cultura, em nome de idealizações e extremismos. Não estava apenas em questão a aniquilação de seres singulares, mas, a destruição de toda uma cultura, a aniquilação de formas plurais de pensar.

Estava sendo exterminada a liberdade de ser, a vida do pensamento, com técnicas racionais e premeditadas. O nazismo demonstrou diretamente a perversidade da razão humana, pois a violência e a música sufocavam os gritos dos assassinados. E essa barbárie não se findou com a derrocada alemã. Ela permanece nos incontáveis massacres pelo mundo, na situação dos imigrantes, nas manifestações preconceituosas, nas atitudes racistas, na violência vivida pelas mulheres, pelos LGBTs, pelos refugiados, no interior dos presídios, pelas vítimas de calúnias e difamações nos ambientes virtuais etc.

O ambiente escolar não se apresenta alheio a toda essa perversidade racional. Em verdade, em muitas situações é o espaço que canaliza todo o desastre da falta de cuidado com os sujeitos, pois enquanto se resiste diante de uma realidade muito perversa, a escola também está inserida nessa realidade e sofre os efeitos nas situações de violência e abusos, na promoção da cultura do escracho público, no fetiche por armas, na divulgação de imagens e ofensas em ambientes virtuais, nos massacres como os vistos em Suzano (SP), na escola Professor Raul Brasil<sup>5</sup>. Não se trata apenas da decisão de mentes singularmente doentes. Na esteira dos escritos de Adorno, é o reflexo do adoecimento coletivo e da produção de uma cultura manipulada e destrutiva.

Todo o negativismo de Adorno busca fazer frente a isso, no sentido da não aceitação da transformação histórica do conceito de formação (*Bildung*), em “[...] momento de adaptação, de *well adjusted people*, impedindo, assim, que os seres humanos se educassem uns aos outros de forma crítica e emancipatória” (ZUIN, 2015, p. 79). A negatividade é pensamento da resistência, de não condescendência em virtude de uma formação (*Bildung*), que torna as pessoas conformadas com a realidade.

A resistência por meio da não aceitação contrastava com o sonho de individualidade, pois o indivíduo livre, impulsionado pela sua própria consciência, seria um ser atuante do ponto de vista social e controlaria os seus impulsos. A formação (*Bildung*) era o caminho certo para garantir uma sociedade autônoma, já que diretamente, quanto mais lúcido fosse cada componente da sociedade, mais lúcida seria ela em seu todo.

---

<sup>5</sup> Na manhã do dia 13 de março de 2019, dois ex-alunos da escola Professor Raul Brasil, situada na cidade de Suzano (SP), adentraram a escola com diversos tipos de armas e iniciaram um massacre, assassinando alunos e funcionários. Com a chegada da polícia, os assassinos cometeram suicídio. O resultado foram dez mortos: cinco alunos, dois funcionários, um comerciante que era tio de um dos atiradores e os próprios assassinos, além do trauma causado em todas as pessoas daquela escola e na comunidade nos entornos.



O indivíduo formado seria aquele que concordaria com os acordos elegidos para estruturar a democracia. Desta maneira, para suplantar uma disputa de todos contra todos, o mesmo indivíduo, se submeteria a regras de ação social, que preservariam o bom andamento da realidade democrática, garantindo uma comunicação diferenciada, de aceitação das divergências em campos como a política, religião, opção sexual, entre outros.

Entretanto, o que ocorre é que com o aumento desenfreado das desigualdades no mundo capitalista, e isso implica o asseveramento da violência, o aumento da criminalidade, problemas econômicos, desemprego, segregação racial, impasses em políticas de distribuição de renda, êxodo urbano, corrupção, os mais variados tipos de discriminação, o sonho de uma sociedade mais preparada para aceitar e respeitar o outro em sua forma de ser vai caindo por terra, para dar lugar ao individualismo, a corrida por sucesso financeiro e profissional, o desenvolvimento da competitividade e de interesses pessoais custe o que custar. A sociedade da tolerância fica na promessa daquilo que não vingou.

Com efeito, a danificação do espírito e, portanto, da formação, é a decorrência subjetiva do processo de supremacia da indústria cultural na sociedade capitalista contemporânea. E, tal como a ideologia da indústria cultural é exibida, enquanto possibilidade da realização imediata da vida, do livre-arbítrio e, portanto, de todos os desejos de seus consumidores, a semi-formação também se apresenta, ideologicamente, como uma formação completa: capaz de proporcionar sínteses conclusivas que identificam o indivíduo semiformado não como tal, mas sim como profundo conhecedor de assuntos que são, na realidade, absolutamente abreviados. (ZUIN, 2015, pp. 80-81).

A Indústria Cultural canaliza os sentimentos e os impulsos pessoais ajustando-os aos interesses de mercado e determinantes econômicos. A partir disso, a formação (*Bildung*) torna-se uma adequação que identifica o indivíduo semiformado como um conhecedor abreviado, ou seja, aquele que estuda para realizar provas de exames seletivos como os vestibulares. O próprio poder de memorização sofre prejuízos nesse processo, pois à proeminência da semi-formação (*Halbbildung*) liga-se com esta atividade de aprender para esquecer rápido, pois o que dá o ritmo é a urgência de informações mais “atualizadas”. Diariamente é preciso vagar espaço na mente para o novo.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se



um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio [...] (ADORNO, 1996, p. 33).

A concepção formativa que fornece atributos, os quais exigem seu tempo para assimilação, dado sua própria natureza e seu grau de elaboração, são diminuídos a simples tópicos para utilização em contextos muito específicos. Aprende-se para acertar tantas questões nos exames. Aquilo que não é cobrado em provas, vestibulares ou no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fica de lado, pois a formação (*Bildung*), pensada dessa maneira, não tem tempo e espaço para assimilação do que não será avaliado em testes. Em verdade, o que parece é que se regride muito no âmbito da educação, pois os pressupostos formativos vão dando cada vez mais espaço para planilhas de resultados. A cultura da duração não se fixa mais.

O que se faz é cortar caminho, acelerando o passo com a justificativa que o mundo atual é rápido e dinâmico, exigindo da formação a mesma rapidez para ação. Os questionamentos são substituídos por afirmações categóricas. O conhecimento tem que caber na dinâmica do *fast food*: simples, rápido e com um sorriso de satisfação.

A construção de uma ideia, a reconstituição de um pensamento, a elaboração de pressupostos, a atividade de leitura e interpretação, enfim, são manifestações que se contrapõem a um pensamento estereotipado e, portanto, são uma forma de negação, pois não aceitam passivamente o que se apresenta, resistem ao processo de aceleração.

Pelo que se percebe, uma base formativa efetiva realiza autocrítica e não corrobora com qualquer manifestação de domínio e sofrimento. Entretanto, os abalos promovidos pela semi-formação (*Halbbildung*) impactam diretamente a própria estrutura da educação como um todo, pois se for tomado como exemplo o currículo, áreas do conhecimento como; filosofia, sociologia, história e geografia, campos do saber reunidos no bloco de Ciências Humanas e suas Tecnologias sofrem um abalo significativo no prestígio social.

Diante da necessidade de respostas para um mercado voraz, que exige conhecimento técnico e prático em áreas cada vez mais específicas, as humanidades caem no esquecimento, já que elas pouco apresentam alternativas mais imediatas de inserção, nas malhas da sociedade administrada pelos parâmetros da competitividade.

Frente a um cenário de complexidade, não apenas pelo dito acima, mas também pelas decisões governamentais nas suas mais diversas esferas, que buscam promover reformas na



educação de maneiras um tanto “estranhas<sup>6</sup>, pelo que se identifica, cabe ao ensino de filosofia uma atuação clara sobre suas intencionalidades.

A própria “criticidade” defendida por Adorno e por centenas de escritos sobre o ensino de filosofia no Brasil, carecem de delineamentos mais claros sobre seu significado e atuação. Ser crítico parece ser um desenvolvimento que depende de reflexão, memorização e treino, em conexão com conteúdos e técnicas. Nesse sentido, a formação por meio do conceito depende diretamente do trabalho sério e rigoroso com os conceitos e com os termos que envolvem a filosofia, como também, sobre a aplicação de técnicas e práticas conectadas com esta proposta de pensamento. As escolhas em filosofia são fundamentais, pois tratam propriamente da natureza da linguagem, da língua e do discurso. É fundamental criar/absorver categorias que se mostrem confiáveis na atividade de análise textual, pois é muito por intermédio do texto, não negando as demais formas, que o conceito se apresenta aos olhos. (cf. COSSUTTA, 1994, p. 02).

## **2 THEODOR ADORNO E O PROBLEMA DA EXPERIÊNCIA DO CONCEITO**

No seu contato com a realidade, o conceito extrapola os limites do linguístico e interage diretamente com o objeto. Esta aproximação não é simples e exige problematização, pois os recortes promovidos pelas intencionalidades interpretativas geram um “descarte” de características que não podem ser alijadas da reflexão.

Adorno muito se interessou por isso, pois no entendimento do pensador haveria um acontecimento dialético entre a filosofia e a “conceitualidade”, ou seja, naquilo que a tradição chamou de efêmero, isto é, aquilo que não se ajusta a tábuas de classificações categóricas.

---

<sup>6</sup> Isso é percebido na reforma do ensino médio promovida pelo governo federal por meio de medida provisória, entre 2015 e 2017, sem um amplo debate com toda a sociedade, no sentido de se construir uma proposta que atenda os anseios da vida das pessoas como um todo, e não apenas as indicações de bancos e do mercado financeiro. O mesmo é percebido na Residência Pedagógica, proposta pouco clara ainda e que, passou a partir de agosto de 2018, a tomar espaço e recursos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa este com reconhecimento de sucesso comprovado, auxiliando a formar milhares de professores em todo o país, além de melhorar o ambiente da escola e aproximar a universidade da educação básica no seu sentido mais prático. O alarme se instaura, pois ocorre a desconfiança de que no país, pelo que se percebe, se está constantemente no ponto zero, iniciando projetos e desconstruindo projetos, sem uma consolidação necessária como base para melhorias e novas propostas. A educação no Brasil aparenta ser uma edificação sem alicerce. Parece que se está refém de escolhas governamentais com data de validade ao término de mandatos, os quais são mantidos por grupos econômicos com interesses muito alinhados.



Este empenho reflexivo se apresenta em diversos momentos da reflexão adorniana. Pode-se destacar o importante texto; “Ensaio como Forma<sup>7</sup>” como também, o prefácio e a introdução da “Dialética Negativa”, nos quais o autor parece buscar a concretude direta da reflexão, ao passo que se posiciona de modo crítico em relação às doutrinas filosóficas. Como se observa no excerto a seguir da “Dialética Negativa”:

Com base em sua situação histórica, a filosofia tem o seu interesse verdadeiro voltado para o âmbito em relação ao qual Hegel, em sintonia com a tradição, expressou o seu desinteresse: o âmbito do não-conceitual, do individual e particular; aquilo que desde Platão foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de existência pueril. (ADORNO, 2009, p. 15).

Pelo que se lê, no entendimento de Adorno, a história da filosofia desde a antiguidade Grega é marcada por posicionamentos que tenderam a extirpar aquilo que foi classificado como o mutável, efêmero, esferas consideradas sem dignidade para investigação filosófica. Adorno está voltando-se contra a tudo que despreza o transitório, ou seja, a tudo o que a linguagem mais tradicional do conceito coloca de lado por motivos diversificados.

Isso implica diretamente uma expansão, “[...] um alargamento do âmbito da experiência filosófica [...]” (MUSSE, 2009, p. 136). Esse alargamento contrasta com o desdobramento da concepção dialética de Adorno, ao preservar o caráter negativo como um instrumento de crítica e de manifestação do próprio ato de pensar.

Para Adorno, o pensamento é negação, atividade de resistência e crítica frente a tudo que busca dominá-lo de forma doutrinal. Parece também voltar-se contra filosofias com contornos idealistas, que observam uma harmonia de congruência entre o lógico e o aparato histórico, entre a teoria enquanto construção racionalizada e a experiência. O próprio conceito recebe a carga da dialética negativa, ao ter a incumbência de lançar-se ao não-conceitual, isto é, àquilo que escapa da definição do sistema, de outra maneira, das experiências que estão para além dos domínios conceituais.

Trata-se do processo de trazer à luz da reflexão o não-conceitual por intermédio do conceito, sem a intenção de povoar o não-conceitual transformando-o em conceitual. Pelo que se percebe, se alude a uma experiência filosófica de reconhecimento deste outro lado. Essa reciprocidade se inscreve em uma comunicação do diferenciado, tema abordado por Adorno no

---

<sup>7</sup> ADORNO, Theodor. *Ensaio como Forma*. In: ADORNO, Theodor. *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/34, 2008. (Coleção Espírito Crítico)



texto; “Sujeito e Objeto”, no qual há uma irrestrita crítica e defesa da comunicação do reconhecimento, do contato e percepção direta com aquilo que não é idêntico.

Essa dinâmica de fazer o não-conceitual ser salientado pelo próprio conceito, parece à primeira vista, um tanto contraditória e irrealizável. No entanto, o detalhe não está diretamente apresentado. Ele se inscreve como uma partitura que exige decifração, em outras palavras, da mesma maneira que Adorno realiza uma crítica à soberania sistemática do conceito, ele

[...] promove uma revalorização do conceito como fator de conhecimento. Mas, como escapar da armadilha que identifica pensamento conceitual e idealismo? Uma vez aceita como premissa a ressalva de que o instrumento da filosofia são os conceitos, não cabe [...] rejeitar o percurso que parte dos conceitos. Permanece incólume, assim, o pressuposto que identifica toda forma de pensar apoiada em conceitos como idealismo. Segundo Adorno, o que todos reafirmam, mesmo que apenas implicitamente, e o que cabe negar com veemência é a auto-suficiência do conceito. (MUSSE, 2009, p. 137).

Não se trata de um imbróglio ininteligível para salvar o mecanismo dialético de negação, preservando uma aparente confusão como técnica retórica. Está em questão uma redefinição, por parte de Adorno, da relação do conceito como agente do conhecimento. Os conceitos são a matéria prima e resultado do trabalho filosófico, que se abre ao raciocínio alargado promovido pela dialética que nega. A questão, portanto, é acerca da autossuficiência do conceito em relação à realidade e a qualquer contrário.

A concepção de filosofia proposta por Adorno funciona como momentos unidos que se entrelaçam, como as linhas que compõem uma peça de tapeçaria. Esta articulação que nega o sistema e acredita que o pensamento não progride de forma unilateral, foi designada por Adorno como constelação. Tais constelações se evidenciam no interior de seus textos, nos quais se encontram diferentemente das organizações sistemáticas de linguagem, encontros e “choques de ideias” orquestrados no sentido de promoverem uma reviravolta na ordenação dos juízos.

A concepção de constelação adorniana sugere certo cuidado, pois o autor parece não aceitar “[...] nenhuma crença no poder mágico da palavra ou da escrita. A constelação só possibilita o conhecimento do objeto na medida em que instaura uma via de acesso ao processo social e histórico nele acumulado [...]” (MUSSE, 2009, p. 139). A trama de frentes presente na constelação parece preservar as diversas facetas que compõe o objeto e a realidade, no seu plano histórico e social.

Este posicionamento da filosofia de Adorno preserva uma tensão direta no que diz respeito ao conhecimento, uma vez que suas intenções parecem se direcionar para o reconhecimento do diferente como esfera dotada de existência única. Sua opção concorda com



o pensar por intermédio de modelos críticos, isto é, onde a tensão entre o especulativo e o concreto é preservada para garantir uma dialética não de identificação, mas de comunicação do diferenciado, quer dizer, com o aporte negativo mantido no reconhecimento da diferenciação.

Ao criticar os sistemas filosóficos Adorno não está propondo a destruição dos sistemas, mas, a conservação de um impulso expressivo, isto é, “[...] como uma busca de rigor [...] Rigor, em Adorno, não se encontra associado à lógica convencional, mas antes vinculado estritamente à expressão” (MUSSE, 2009, p. 140).

Nesse sentido, a filosofia de Adorno assume um forte tom estético, dito de outro modo, a sua determinação de exposição denuncia o seu entendimento sobre o campo do conhecimento. Os próprios textos de Adorno se inscrevem no limite de uma proposta de expressão, ao recusarem a sistematização mais tradicional de textualidade. Está em questão que o conhecimento seja fruto da experiência de ensaios.

Ao eger o ensaio como “formatação” de gênero textual, o autor coloca sobre suspeita sua própria exposição e se lança as críticas e problematizações que ela promove. A busca pela trama de constelações, a presença de aforismos, “[...] verbetes, palestras, notas, estudos, pequenos escritos, ensaios e modelos; em suma, o caráter fragmentário de sua escrita e de seus textos devem ser considerados como elementos dessa preocupação em suplantando o tom, o estilo e o modo de pensar sistêmico”. (MUSSE, 2009, p. 141).

Nesse sentido, a opção pelo fragmentário parece refletir uma preferência de Adorno no trabalho com os conceitos. Se pensasse uma filosofia elaborada por intermédio de definições que se equilibram no interior de um sistema, os conceitos e sua relação com o concreto seguiriam o ordenamento definido pela teoria. Já em uma consideração que leva em conta o ensaio, os conceitos não são desprezados, muito pelo contrário, se apresentam a partir da maneira que a linguagem os recebe e concebe.

Adorno valoriza a contribuição da tradição, pois

o ponto de partida da teoria, segundo Adorno, não deve ser nem definições, nem o imediato, mas sim os conceitos estabelecidos da tradição filosófica. A matéria prima que cabe à filosofia trabalhar consiste no próprio pensamento, desdobrado em chave histórica. Afinal, ‘textos a serem interpretados e criticados constituem um apoio inapreciável para a objetividade do pensamento’ (ADORNO, 1980, p.19)<sup>8</sup>. (cf MUSSE, 2009, p. 142).

---

<sup>8</sup> Trata-se de obra: ADORNO, Theodor. *Stichworte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980. Há uma tradução para o português: ADORNO, Theodor. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. Nessa obra, última concluída e publicada pelo autor, os temas que envolvem a “atualidade”, e sua ligação própria com a filosofia em geral e a Dialética Negativa, são explorados de modo muito vasto.



A tradição representa o rudimento confiável para se estruturar uma noção de formação que leve em conta os conceitos. São os próprios conceitos lapidados no interior da tradição, ou seja, perpassados pelas tramas dos tempos e contextos históricos, a origem para uma elaboração reflexiva. A tradição constituída se faz por meio de infindáveis contornos, contradições, dinâmicas próprias, reestruturações, além de sobreviver ao tempo e ao esquecimento.

Partir da tradição, não significa apenas reproduzi-la diretamente, como também não simboliza a mudança ao ponto da vulgarização. Verdade seja dita, o contato com a tradição por vezes questiona a realidade atual e mobiliza a reflexão, seja ela de concordância ou de discordância, no sentido de entendimento dos diferentes processos constitutivos no interior do pensamento.

O próprio movimento da realidade é valorizado e os envolvidos no ensino da filosofia são mobilizados a refletirem, por intermédio de conceitos, se os seus sentidos permanecem inalterados ou necessitam sofrer modificações. Isso “faz sentido” ao preservar o aspecto de modificação, demonstrando claramente que as ideias não estão em invólucros inatingíveis. Elas são o resultado de caminhadas feitas, que podem ser seguidas à risca, ou passos a modificar. São o produto de mentes que tiveram a curiosidade de refletir e a audácia e força para registrar, seja de forma oral, escrita, ou por outro meio qualquer.

### **3 A GUIA DE CONCLUSÃO: A FORMAÇÃO POR MEIO DOS CONCEITOS NO ENSINO DE FILOSOFIA**

O conceito entendido como termo com unidade lexical, se apresenta nas elaborações de diversas outras áreas, pois ele assume uma ocupação nuclear na elaboração linguística de ideias e reflexões. O texto assume figura importante por ser um campo de presença conceitual, onde as definições se entrelaçam como os “fios que compõem um tecido”. Existe todo um jogo gramatical, a atenção para as regras da língua, a escolha dos termos, a conexão definida pelo autor, o próprio autor e o texto em si tornam-se objetos de investigação da filosofia. Todo esse contato e análise se realizam por intermédio do cuidado e rigor, aliado à honestidade intelectual e a paciência, habilidades que não se esquivam das dificuldades envolvendo o texto.

Cabe à atividade envolvendo a filosofia na escola e na própria universidade, um aproveitamento das contribuições desse uso da língua, para o entendimento de questões que ultrapassam o simples desenvolvimento de áreas específicas. Sua presença deve corroborar com



experiências produtivas e criativas, primeiramente para demarcar seu espaço e importância nessa etapa de ensino, além de contribuir no estabelecimento de sentido na formação (*Bildung*) dos estudantes.

O ensino de filosofia pensado a partir da formação por meio dos conceitos não corrobora com um ensino fechado em si mesmo, isto é, sem estabelecer conexões com diferentes fontes e proposições reflexivas. Trata-se de não pensar o ensino de filosofia como uma “ilha”, aproveitando os momentos profícuos da interdisciplinaridade para fazer frente a uma reflexão ineficaz. Assim, se inscreve na sensibilização e construção de instrumentos teóricos, práticos, visuais, auditivos que habilitam os envolvidos no processo a problematizarem a realidade, significando a vida como proposta impactante.

Trata-se, portanto, de fazer da filosofia um intenso e constante processo de arte. Esse processo de arte é visto como um acontecimento, ou seja, uma atividade de fixação de significado sobre a própria filosofia. Por ser atividade voltada ao ensino, pressupõe o uso de técnicas e instrumentos que sejam úteis ao seu desenvolvimento.

Na formação por meio dos conceitos, o conceito equaciona, a partir de sua própria estruturação racional, um ou mais problemas no sentido de transmissão de uma visão coerente da realidade e daquilo que se vive. O conceito, então, está embasado em questionamentos que são experimentados, além de exigirem enquanto ocorrências, uma reflexão como entendimento. Essa experimentação é percebida nos diferentes textos de filosofia e eles funcionam como antídotos frente a semi-formação (*Halbbildung*), proporcionando uma reflexão profícua sobre práticas metodológicas que ultrapassam simplesmente as promessas e intenções de desenvolvimento da consciência crítica e cidadã.

Essa experimentação presente no texto não é exclusiva. Entretanto, cabe insistir que ela desafia os alunos na reflexão sobre questões/problemas que também impactam sua subjetividade mais direta, além de questionarem as suas próprias realidades sociais. Pensar por este lado conduz à aula de filosofia para um momento de experimentação, não no sentido do cientificismo, mas da produção de ensaios.

Tal concepção de formação entende que o conceito dá vida, é produtivo e seu equacionamento coincide com a ideia de filosofia como “obra aberta”, isto é, os próprios conceitos não são aparatos fechados em si mesmos. Sua constituição propicia o levantamento e postulação de novos problemas. Entretanto, é fundamental ter cautela com tal concepção, pois falar em “obra aberta”, não significa dizer que qualquer tipo de discurso e que qualquer atividade representa algo de cunho filosófico. Ela é pensada mais no sentido de uma comunicação participativa no processo de formação.



Nesse sentido, a leitura de textos filosóficos desempenha um papel muito importante, pois segue regras próprias e os métodos para sua realização são variados. Tais momentos de leitura exigem muita paciência e persistência por parte do docente, visto que as condições que se apresentam em muitas escolas na realidade brasileira, contribuem significativamente para que a leitura não aconteça, especificamente pelos problemas sociais, econômicos e estruturais que dificultam o trabalho educacional como um todo. Aliado a isso ainda está o desinteresse dos alunos e as fragilidades nas suas formações básicas.

Como pode ser percebido, em nenhum momento o conceito é colocado de lado em nome da elaboração de aparato técnico ou estratégias para a reflexão. Ele é o centro da formação. Com isso, se percebe que o problema é o motor da experiência filosófica. Isso impacta diretamente as intenções buscadas com o ensinar filosofia e o aprender filosofia, pois existe a necessidade do que se ensina e se aprende fazer o mínimo sentido na vida. Assim, a habilidade do docente de filosofia em perceber as nuances dos problemas e colocá-los no centro das atenções, apresenta um diferencial fundamental no relacionamento dos discentes com a filosofia.

Por ter uma tradição e um uso da linguagem específico, para a maioria dos jovens que frequentam as escolas brasileiras, com alguns graus de diferenciação entre as escolas públicas e privadas, o aparato cultural filosófico, sua tradição e linguagem conceitual são novidades. É bem provável que fora do ambiente escolar eles dificilmente teriam contato com ideias de filósofos. A não ser aqueles que seguem a vida acadêmica e em algum momento ouvem falar de algum pensador em destaque. Porém, um grande número ficaria alijado de uma formação, conhecendo provavelmente apenas as frases de efeito de pensadores, que são compartilhadas nas redes sociais.

Pelo que se entende, é na escola que o desafio de reinvenção da filosofia, o contato com as novas gerações, com as novidades da tecnologia e da efervescência de informações desafia esse campo do saber a se recriar. Isso é duplamente proveitoso. Primeiramente a própria filosofia tem o seu espaço para ser percebida e fornecer substrato conceitual e de toda uma tradição, às necessidades investigativas das novas gerações. Por outro lado, é um momento de atualização, no qual a filosofia se relaciona com as demais áreas do saber, com a criatividade dos diferentes estudantes. Isso contribui para que suas elaborações carreguem um tom de frescor, nas atividades de questionamento e busca da qualificação das respostas que se apresentam como necessárias.

Essa desconfiança é uma contribuição muito relevante para gerações que são metralhadas de informações a todos os momentos. Os meios virtuais proporcionaram a



superação de distâncias e a presença de informações e conhecimentos antes delegados apenas a grupos e lugares específicos. Mas com essa certa “democratização da informação”, veio o desafio de selecionar aquilo que realmente representa relevância, da avalanche de falácias e sofismas que também se apresentaram.

Trata-se, novamente, de “não jogar o bebê junto com a água suja”, ou seja, desenvolver a habilidade argumentativa de leitura e interpretação, para selecionar o que é pertinente, daquilo que é dispensável. Além disso, é preciso perceber com a filosofia, que as pessoas estão se informando por canais que não são mais apenas os tradicionais meios de comunicação (rádio, Tv, jornais, revistas etc.).

Com a filosofia postula-se a singularidade da desconfiança e esse estado de “suspeita” promovido por um ensino ativo, busca garantir uma emancipação intelectual e de produção de peculiaridades efetivas. Esse desenvolvimento aparenta atingir a subjetividade mais direta de cada pessoa, pois pelo intermédio de seu uso linguístico, da base conceitual e da tradição desenvolvida, as ideias fornecem um aparato que pode ser utilizado para a própria compreensão de si no mundo.

Essa ampliação da percepção converge diretamente com as demais áreas do conhecimento, pois ocorre uma comunicação com a literatura, com a estrutura do português, com os desenvolvimentos científicos e as implicações químicas e físicas. No que diz respeito à consciência corporal, tema presente na educação física, às questões de proporções e criatividade em artes, enfim, os exemplos são muitos, de conteúdos que são tema ou estruturam as demais áreas e possuem conexão direta com a filosofia.

A percepção da aproximação da filosofia com outros campos do saber é bastante direta, mas existem problemas nas práticas de planejamento curricular escolar. São pouquíssimos os momentos formativos docentes que valorizam o “sentar junto” dos professores, para pensarem estratégias que abordem os conteúdos como os fios que se conectam e formam um tecido. Em muitas situações, os planejamentos refletem escolhas pessoais de cada docente, sem conversar com as demais áreas, ou quando pior, são a reprodução da sequência dos conteúdos, apresentados no livro didático adotado para a disciplina na escola.

As péssimas condições de trabalho no âmbito escolar, a falta de uma cultura voltada para as questões curriculares, a ineficácia das decisões governamentais ao tratarem o assunto, ou seja, há um padrão muito presente que se estrutura por intermédio de uma concepção improvisada de pedagogia, não apenas presente nas escolas de educação básica, mas ocorrendo nos meios universitários, especialmente nos cursos que formam licenciados.



Um dos grandes problemas está exatamente na falta de uma organização curricular que defina com mais categoria e precisão os pontos de contato entre as áreas. Não se aproximam os campos ao colocá-los no mesmo grupo por afinidade. Existe a necessidade de uma elaboração curricular, projeto este que demanda tempo e precisa ser pensado ao longo de uma década, devido a seu nível de complexidade e as diversidades que se apresentam nas regiões do país.

As discussões acerca da Base Nacional Comum representaram uma “luz no fim do túnel”, pois no seu início foram criados comitês de discussão em todo o país e a voz daqueles que desenvolvem os conhecimentos e fazem uso de metodologias, ou seja, os professores estavam sendo levadas em conta, para o melhor desenvolvimento de uma base mínima, que nortearia o país em todas as localidades.

Mas os comitês não evoluíram, e a primeira proposta de documento apresentou-se muito genérica e toda a discussão acabou sofrendo os impactos da convulsão política vivida nos últimos anos. Com as mudanças governamentais geradas pelo processo de impeachment, a ineficácia das audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para discutirem o tema, e a negação do documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), realizada por professores, alunos, sociedade e organizações voltadas para a educação, até o momento não se sabe com clareza como será o novo ensino médio, que começa a ser implantado em 2020, e que seguirá os ditames da Base Nacional Comum Curricular, com texto homologado pelo CNE em dezembro de 2018.

Juntamente com esse cenário viu-se a aprovação relâmpago da reforma do Ensino Médio, promovida por meio de Medida Provisória (MP), demonstrando a ansiedade governamental para resolver questões de resultados ruins no âmbito nacional e internacional, que ultrapassam décadas de existência. As discussões realizadas com a comunidade escolar, isto é, professores, alunos, pais e sociedade em geral nem de longe supriram a importância e complexidade do tema.

O que se observou foi a aprovação de uma lei que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entre esses, a retirada de filosofia e sociologia como matérias obrigatórias no ensino médio por força de lei, mantendo-se apenas a obrigatoriedade dos seus conteúdos na educação básica. Isso demonstra que o imprevisto tem se tornado uma constante de tempos, que ultrapassa governos e concepções ideológicas, tornando-se um projeto realizado nas mais diversas esferas da educação no país.

A partir disso, muitas decisões governamentais no tocante a educação parecem se esforçar para torná-la, cada vez mais, um ambiente de semi-formação (*Halbbildung*), atendendo aos ditames do mercado industrial, com diferenciação latente entre aqueles que estudam em



escolas privadas e aqueles que estudam em escolas públicas, isto é, aqueles que vão continuar estudando em cursos superiores e alcançarão postos de trabalho mais reconhecidos, daqueles que servirão de peça em uma engrenagem muito complexa do ambiente de trabalho industrializado e precarizado.

Mesmo com a constatação de que o cenário é de extrema complexidade, com ascendência da violência, diminuição das oportunidades e o abalo nas políticas públicas que buscam minimizar os problemas históricos de oportunidades e inclusão social, parece ser nesse exato momento que se faz necessário relembrar um dos principais aspectos que une a formação por meio dos conceitos e a concepção de filosofia de Adorno, ou seja, o pensamento como forma de resistência. O momento exige força de resistência, no sentido de se afinar os conceitos e os critérios que balizam nossas ações, resistindo contra a violência, a opressão, ao preconceito, discriminação e principalmente, no sentido de preservação do ambiente escolar como espaço de convivência formativa.

Por si só, o lançar-se às aulas de filosofia cotidianamente nas escolas desestruturadas do Brasil já é um tipo de resistência ou própria teimosia, frente a condições e contextos insalubres e pouco propícios ao desenvolvimento de algum tipo de ensino. São milhares de professores e alunos em todo o país que se aventuram na criação de espaços, mobilizando as diversas facetas de investigação e raciocínio, mantendo pulsante o ímpeto filosófico da busca e da pesquisa.

As salas de aulas funcionam como laboratórios de pesquisa. Infelizmente, esses laboratórios dispõem de pouquíssimos recursos, mas acredita-se que as aulas de filosofia operacionalizam momentos de contato com uma linguagem e uma tradição de pensamento, que dificilmente seria conhecida para além dos muros da escola, no cotidiano de cada aluno. Entretanto, este contato com a filosofia não parece ser suficiente enquanto atividade formativa para os jovens. Cabe a filosofia, se apresentar como o nexos presencial nas diversas áreas do conhecimento, firmando momentos por intermédio de sua presença nos demais campos do saber, abordando questões e problemas que estejam presentes nos diversos discursos.

De modo algum, isso significa sugerir que a filosofia precisa aniquilar suas especificidades, em nome de uma comunicação de concordância “politicamente correta”, com as demais disciplinas que compõem o eixo formativo dos alunos. Em verdade, trata-se de clarificar melhor a presença da filosofia no âmbito do ensino médio, abordando a presença conceitual e as interfaces que podem ser desenvolvidas em relação às demais disciplinas. A formação por meio dos conceitos pode ser pensada como uma estrutura para operacionalizar o trabalho de interdisciplinaridade entre as áreas, convergindo para um desenvolvimento que



*Recebido em: 19/11/2020*  
*Aprovado em: 26/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

realmente funcione como relacionamento entre áreas, diferente da corriqueira disputa curricular de quem é mais importante.



Recebido em: 19/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. De Abreu. *Revista Educação e Sociedade*. n. 56, ano XVII. p. 388-411, dez/1996.
- COSSUTTA, Frederic. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Tradução de Ângela de Noronha Begnami [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2014.
- MAAR, Wolfgang Leo. Lukacs, Adorno e o problema da formação. *Revista Lua Nova*, n.27, 1992. p. 171-200, dez/1992.
- MUSSE, Ricardo. Theodor Adorno: filosofia de conteúdos e modelos críticos. *Revista Trans/form/ação*, v. 32, n.2, 2009, p 135-145.
- ROCHA, Ronai. *Ensino de filosofia e currículo*. 2 ed. Santa Maria: UFSM, 2015.
- ZUIN, Antônio, PUCCI, Bruno, PUCCI, LASTÓRIA, Luiz Nabuco. *10 Lições sobre Adorno*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- WEBER, José Fernandes. A fisionomia moderna do conceito de formação, cultivo (Bildung). In: WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel, 2011, p. 35-57.
- WILSON, John. *Pensar com conceitos*. Tradução de Waldea Barcellos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Ferramentas)



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## OBSCURECIMENTO DA NOÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NO SISTEMA EDUCACIONAL

reflexões em György Lukács e Demerval Saviani

## OBSCURING OF THE NOTION OF HUMAN FORMATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

reflections in György Lukács and Demerval Saviani

Jessica Holanda Lemos<sup>1</sup>

Jaireilson Silva de Sousa<sup>2</sup>

### RESUMO

Com o presente artigo, pretendemos abordar a noção ontológica de formação humana, tendo como referência o filósofo húngaro György Lukács com sua obra *Para uma ontologia do ser social* e o pensador brasileiro Demerval Saviani com sua obra *Pedagogia histórico-crítica*. Com base em tais autores, assumimos as categorias *trabalho* e *reprodução* como fundamentais para a gênese e desenvolvimento ontológico do ser social, permitindo ao ser humano responder corretamente a alternativas que se apresentam pela sociedade e que promovem a generidade. Se coloca, assim, como ponto central apresentar a relação entre trabalho, reprodução e educação como foram expostas por Lukács em sua obra para, posteriormente, com base em Saviani, refletirmos sobre o obscurecimento da formação *omnilateral* no sistema educacional, que contribui para acentuar os estranhamentos que dificultam o pleno desenvolvimento do gênero humano e que somente uma formação *omnilateral* pode superar tais obstáculos.

**Palavras-chave:** Trabalho. Reprodução. Educação.

### ABSTRACT

With this article, we intend to approach the ontological notion of human formation, having as reference the Hungarian philosopher György Lukács with his work *For an ontology of the social being* and the Brazilian thinker Demerval Saviani with his work *Historical-critical pedagogy*. Based on these authors, we assume the categories of *work* and *reproduction* as fundamental to the genesis and ontological development of the social being, allowing the human being to respond correctly to alternatives that are presented by society and that promote generosity. Thus, it is placed as a central point to present the relationship between work, reproduction and education as exposed by Lukács in his work so that, later, based on Saviani, we can reflect on the obscuration of *omnilateral* formation in the educational system, which contributes to accentuate the alienations that hinder the full development of the human race and that only an *omnilateral* formation can overcome such obstacles.

**Keywords:** Work. Reproduction. Education.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [jeslemos@gmail.com](mailto:jeslemos@gmail.com).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9483513808670587>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8922-2931>

<sup>2</sup> Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [jaire.silva.js@gmail.com](mailto:jaire.silva.js@gmail.com).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9068880983402681>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5032-9694>.



## 1 TRABALHO E REPRODUÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO SER SOCIAL

Lukács, em sua obra *Para uma ontologia do ser social*, realiza a constituição de uma ontologia fundamentada no materialismo histórico-dialético, superando todo e qualquer caráter estático em relação ao ser. Do mesmo modo, uma “autêntica ontologia” não pode ser reduzida a concepções meramente lógico-epistemológicas, pois ela deve tratar da vida cotidiana dos seres humanos. É nesse sentido que Lukács busca nas obras de Marx uma concretização da formação do ser social, pois este pensador contribui com uma exposição das categorias produtoras e reprodutoras da vida humana, identificando, em ambos os autores, o processo de trabalho como o fundamento ontológico do ser social. Desse modo, Marx afirma

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 2017, p. 120)

Portanto, é em relação ao trabalho que podemos verificar que o ser humano transforma a natureza – inorgânica e orgânica – em valor de uso<sup>3</sup> e, ao mesmo tempo, o próprio homem é modificado por esse processo. Constituído desse modo, uma ontologia do ser social deve, necessariamente, iniciar pela análise do processo de trabalho, pois esta categoria possibilita uma melhor compreensão do salto ontológico que resulta na formação do ser social. Assim, o trabalho deve ser concebido como o “fenômeno originário” do ser social, por meio do qual o ser humano se distingue dos demais animais, tendo em vista que possui a capacidade de idealizar previamente o objeto final de seu trabalho.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma

---

<sup>3</sup> Para Lukács, o termo valor não pode ser obtido mediante as propriedades naturais de um determinado objeto, pois na natureza não existe tal categoria. Assim, algo apenas se torna valor de uso na medida em que é útil para a vida humana. Para tanto, ela possui o seu fundamento no trabalho. “Desse modo, o valor de uso não é um simples resultado de atos subjetivos, valorativos, mas, ao contrário, estes se limitam a tornar consciente a utilidade objetiva do valor de uso; é a constituição objetiva do valor de uso que demonstra a correção ou incorreção deles e não o inverso.” (LUKÁCS, 2013, p. 108).



alteração da forma do elemento natural, ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2017, pp. 255-256).

Por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e produz um objeto que não existia até então, caracterizando um *pôr teleológico* que possui como principal característica o seu fundamento na realidade concreta, precedendo todo o trabalho. Porém, para que o trabalho possa produzir objetos úteis para a vida humana se faz necessária a investigação das propriedades dos entes naturais – ou da causalidade natural – contribuindo para a formação do ser social.

No interior de tal processo, a consciência humana não se constitui como um mero epifenômeno, isto é, não é mais um produto acidental e sem intencionalidade, fundamentado sobre características biofísicas e bioquímicas da natureza. O trabalho é responsável pela constituição de uma consciência ativa e intencional nos homens, importante para o desenvolvimento do processo de humanização. Essa consciência é responsável pela escolha dos melhores materiais e das diversas possibilidades de realização de um determinado trabalho.

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais adequada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento desse pôr. (LUKÁCS, 2013, pp. 70-71).

Esse processo de escolha entre diversas alternativas influencia no comportamento humano, possibilitando a superação da animalidade e o salto ontológico que resulta na constituição do ser social. Portanto, esse caráter de alternativa encontra-se fundamentado na consciência humana, promovendo a transformação da natureza pelo trabalho e suas influências sobre o homem, ao mesmo tempo que representa o afastamento da barreira natural, isto é, o domínio sobre o instinto biológico.

O trabalho entendido como produtor de valor de uso, ou seja, como processo transformador da natureza em objetos úteis para a vida humana, caracteriza os chamados *pores teleológicos primários*. Porém, em formas mais desenvolvidas da socialidade, o trabalho deve ser analisado em relação à orientação de outros homens para a realização de determinado fim, caracterizando os *pores teleológicos secundários*. Desse modo,



[...] o pôr do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁCS, 2013, p. 84).

É em relação aos pores teleológicos secundários que se encontra o complexo social da *reprodução*, importante para a efetivação do processo do trabalho. Nesse sentido, todos os complexos sociais importantes para a compreensão do ser social, não podem ser analisados separadamente, pois estes se caracterizam por sua inter-relação entre si. Portanto, para Lukács, uma autêntica ontologia do ser social não se reduz à análise exclusiva do trabalho, ao mesmo tempo que exclui os demais complexos sociais.

Constituído dessa maneira, a investigação do trabalho se desenvolve de tal modo que alcança as tendências reprodutivas, tanto orgânicas quanto sociais. Dessa indissolúvel relação entre trabalho e reprodução surge a *divisão social do trabalho* que, em sociedades primitivas, se fundamentava nas características meramente biológicas, como a força e a destreza. Porém, com o constante processo de afastamento da barreira natural – característico do processo de socialização do ser social –, esse fundamento é substituído por determinações sociais, como a necessidade de determinados conhecimentos e habilidades.

Na divisão social do trabalho, os pores teleológicos encontram-se em seu âmbito secundário, priorizando a organização e a orientação de outros seres humanos. Para tanto, é necessário que todos os homens envolvidos na realização de um determinado fim, possuam um grau específico de conhecimento, principalmente dos objetos e das forças naturais, importante para a realização do trabalho. Desse modo, podemos afirmar que a divisão social do trabalho tem início com a manufatura, pois é nesta

[...] que o processo de trabalho como tal será decomposto em termos de divisão do trabalho; contudo, também aí, isso só ocorre de maneira tal que a ocupação vitalícia com determinado momento parcial do processo laboral produz um virtuosíssimo anormal. É só com a máquina que terá início a autêntica divisão do trabalho, determinada pela tecnologia. (LUKÁCS, 2013, p. 164).

Então, o surgimento da manufatura é apresentado por Lukács como um dos primeiros fenômenos surgidos a partir da relação indissolúvel entre trabalho e reprodução. Contudo, não podemos esquecer que, para uma correta apreensão sobre a reprodução, é necessário conceber que o ser humano nunca pode excluir de sua constituição o seu fundamento biológico. Sendo assim, a reprodução social pressupõe, necessariamente, a reprodução biológica, mesmo que esta



última seja modificada pelo trabalho, tendo em vista que, em estágios mais desenvolvidos, a reprodução da sociedade não se encontra mais limitada ao âmbito natural.

Essa passagem da esfera natural para a esfera social é mediada pelo processo do trabalho, mas a definição entre o limite dessas esferas é modificada, tanto em conteúdo como em forma, pelo complexo da reprodução, isto é, pelo próprio desenvolvimento social. Por um lado, no ser social os momentos biológicos de sua reprodução são irrevogáveis, preservando os aspectos físico-químicos; por outro lado, a reprodução se torna cada vez mais social, mas sem excluir totalmente a sua base biológica.

No interior desse processo de desenvolvimento que resulta na formação do ser social, o trabalho é responsável pelo salto ontológico e, ao mesmo tempo, somente se efetiva na reprodução, biológica e/ou social. A partir daí, a peculiaridade do ser social, de acordo com o filósofo húngaro, pode ser melhor compreendida pela investigação dos complexos de atividades que compõem a *educação* que corresponde à capacitação de todos os seres humanos, tendo como uma de suas finalidades adequar as suas ações a acontecimentos e situações futuras.

## 2 REPRODUÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM SENTIDO AMPLO E ESTRITO

O processo de reprodução do ser social, como apresentado por Lukács, engloba o complexo da educação. O pensador húngaro, em sua *Ontologia*, não realiza uma investigação aprofundada sobre a educação; porém, ele destaca a importância desse complexo para o desenvolvimento do próprio ser social. Em vista disso, ao elaborar uma ontologia do ser social, Lukács não pode descuidar da educação para a formação do ser social e para a produção e reprodução de conhecimento que, por sua vez, é relevante para a realização de qualquer pôr teleológico mediante o trabalho.

A partir disso, podemos afirmar que educação do ser social, em *latu sensu*, constitui um processo contínuo e sem fim, buscando preparar o ser social para responder adequadamente a determinadas exigências da sociedade; em *strictu sensu*, podemos entendê-la como as práticas pedagógicas, responsáveis por, até certo ponto, preparar os indivíduos para a sociedade, ou seja, formar no ser humano uma aptidão para responder a decisões alternativas.

Daí resulta que não podemos indicar precisamente o limite entre os dois sentidos da educação, pois eles podem assumir diferentes características dependendo das classes e da própria sociedade. Portanto, um conceito meramente abstrato não pode apresentar todas as



especificidades desse complexo social que foi constituído mediante um longo desenvolvimento histórico-social.

Ao longo de sua constituição, o processo da educação se caracteriza pela relação entre a constituição biológica dos seres humanos e aspectos sociais, pois a educação pode influenciar o âmbito biológico do ser social, sendo a esfera social a responsável pelas mudanças ocorridas na esfera orgânica dos homens. Lukács apresenta o fato de as crianças não trabalharem em fábricas como um exemplo disso:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Nesse sentido, a educação corresponde a um determinado processo que visa suprir as exigências e carências provenientes da esfera social, requerendo que os membros da sociedade possuam certos conhecimentos, habilidades ou comportamentos. Desse modo, a educação encontra-se fundamentada nos pores teleológicos secundários, isto é, na possibilidade de orientar intencionalmente os demais seres humanos, contribuindo para a manutenção da reprodução social.

Daí resulta que a educação se constitui como um processo puramente social, mas que não pode suscitar determinadas propriedades contrárias à própria natureza humana. As habilidades e propriedades que a educação promove nos seres humanos se constituem enquanto possibilidades que se efetivam dependendo do desenvolvimento singular de cada ser humano.

Nesse processo formativo do ser humano, não podemos considerar apenas os aspectos positivos, pois os erros também contribuem para uma correta avaliação dos resultados provenientes da educação, pois “[...] em ambos os casos, explicitam-se aquelas propriedades do homem em devir que se comprovaram como as mais fortes na práxis e para a práxis, as quais desempenham nas interações o papel de momento predominante.” (LUKÁCS, 2013, p. 295).

Constituído dessa maneira, a educação contribui com o desenvolvimento humano, auxiliando o processo que resulta na constituição da genericidade humana, sem negar o fundamento biológico do ser social. Somente em contextos mais sociais, o trabalho pode atingir uma generalização que supera o estágio de singularidade dos seres humanos. Desse modo, por meio do trabalho “[...] o indivíduo também se torna, mediante a consciência de sua práxis,



membro (não mais mero exemplar) do gênero, o qual, de início, todavia, é posto, no plano imediato, como totalmente idêntico com a respectiva comunidade existente.” (LUKÁCS, 2013, p. 298).

Não podemos negar que o pertencimento ao gênero humano surge, naturalmente, pelo ato do nascimento; porém, apenas se torna consciente na e pela práxis social, auxiliada pela educação. Portanto, a constituição do gênero humano se fundamenta na natureza que, conforme a sociedade vai se desenvolvendo, gradualmente deixa de determinar o pertencimento ao gênero, evidenciando o contínuo processo de afastamento da barreira natural. Do mesmo modo, as decisões entre alternativas que todos os seres humanos têm que realizar durante a sua vida, não são mais determinadas por impulsos meramente naturais, mas se fundamentam na práxis social.

Sendo assim, o complexo da educação possibilita que o trabalho e a reprodução do ser social atinjam formas mais elevadas da generidade humana, superando a particularidade do ser humano singular. Do mesmo modo, todo esse processo de formação do ser social – abrangendo o trabalho, a reprodução e, por sua vez, a educação – resulta na constituição de uma consciência da humanidade, concebida como gênero humano em toda a sua práxis social e, assim, compreendendo a sociedade enquanto totalidade social.

Constituída desse modo, a educação é essencial para a formação do ser social e, do mesmo modo, para a produção e reprodução do conhecimento, visando preparar o indivíduo para a sociedade, tornando-o apto para responder intencionalmente a questões que se apresentam enquanto alternativas. Para tanto, se faz necessário uma reflexão sobre a especificidade da educação. O filósofo brasileiro Demerval Saviani, em sua obra *Pedagogia histórico-crítica*, destaca a importância da compreensão sobre o fenômeno da educação, o que seria impossível sem uma compreensão sobre a própria natureza humana, cabendo, também, analisar as contradições do sistema educacional brasileiro em sua atual constituição.

### **3 A NATUREZA DA EDUCAÇÃO E O SISTEMA EDUCACIONAL**

Saviani, assim como Lukács, assume como pressuposto o fato do ser humano se diferenciar dos demais seres vivos por meio do processo do trabalho. O ser humano, por sua natureza, necessita produzir continuamente sua própria existência, transformando a natureza em objetos úteis que satisfaçam as suas necessidades. Nesse processo, o trabalho já se manifesta a partir do momento em que o indivíduo antecipa mentalmente a finalidade de sua ação,



caracterizando aquilo que Lukács denomina de prévia ideação. Desse modo, para poder sobreviver, o homem extrai da natureza, de modo intencional, os meios necessários para a sua subsistência, iniciando, assim, o processo de transformação da natureza, ou seja, o metabolismo entre homem e natureza, principal aspecto que constitui a gênese do ser social.

Porém, o trabalho, como todo complexo social, não pode se constituir de modo totalmente independente dos demais, pois a sociedade se caracteriza como um *complexo de complexos*. Desse modo, para Saviani, após Lukács, a educação é uma exigência do e para o trabalho e, conseqüentemente, é um fenômeno próprio dos seres humanos, pois os indivíduos necessitam assimilar uma gama de saberes para se tornarem de fato humanos, o que não pode ocorrer de modo meramente natural. Sendo assim, a própria sociedade suscita a necessidade de aprender a saber, pensar, sentir e etc., implicando em um trabalho educativo que está situado no âmbito do trabalho não-material.

Entretanto, Saviani, servindo-se da concepção marxiana, considera que a existência humana exige primeiramente a garantia de sua subsistência material como consequência de uma produção, também material, sendo desenvolvida cada vez em escalas mais amplas e complexas. Para que se produza materialmente, o indivíduo precisa antecipar os objetivos da ação em ideias, tendo a representação mental dos objetivos reais estabelecidos. Daí considerar o seguinte argumento de Marx:

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limita a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2017, p. 256)

No mesmo sentido, Saviani afirma: “Essa representação [mental] inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).” (SAVIANI, 2011, p. 12, acréscimo nosso). Estes aspectos constituem uma produção que é denominado “trabalho não-material”, referindo-se à produção de ideias, conceitos, valores e hábitos. Obviamente, a educação encontra-se situada nessa categoria de saber em que o produto não se separa do responsável pela produção, caracterizando a natureza da educação, pois esta não se reduz ao ensino, mas este faz parte da natureza do processo educacional, sendo a aula uma produção e um objeto de consumo simultaneamente.



O saber que interessa ao trabalho educativo deve ter como ponto de partida o saber objetivo produzido historicamente, que se manifesta desde a origem do homem de acordo com o seu desenvolvimento, coincidindo com o ato de viver. Ao assimilar os elementos necessários para a sua reprodução, o ser humano constitui uma segunda natureza<sup>4</sup> em que produz historicamente aquilo que não é garantido pela natureza. Assim, a educação contribui para a formação dessa segunda natureza, pois corresponde, de acordo com Saviani, ao

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVANI, 2011, p. 13)

O ensino é apenas um aspecto da educação e, como tal, cabe analisar a institucionalização do processo pedagógico que se dá por meio da escola, identificando os motivos pelos quais se fez necessário a sua existência. Para Saviani (2011, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.”. Em suma, a escola está relacionada ao problema da ciência, isto é, ao conhecimento sistematizado. Logo, a justificação para a existência da escola diz respeito à sua função de suscitar a aquisição dos instrumentos necessários para o acesso ao saber elaborado (ciência).

Este saber sistematizado, advém da cultura erudita e letrada. Daí a exigência de se aprender a ler e a escrever que viabiliza o acesso a esse tipo de saber. Para tanto, se faz necessário estabelecer o currículo pelo qual a escola se orientará. Desse modo, os fundamentos da escola elementar são “[...] a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.” (Saviani, 2011, p. 14). Entretanto, a escola, constituída dessa maneira, pode contribuir para o surgimento de formas obscurecidas, findando por colocar em segundo plano a formação humana. Desse modo, sob a lógica do mercado, a escola não possibilita a constituição de uma generidade para si – pleno desenvolvimento humano –, mas suscita formas estranhadas, pois reduz o processo da educação à mera transmissão de conhecimentos e habilidades orientados pelos interesses corporativistas, findando por neutralizar o seu papel no processo de democratização.

---

<sup>4</sup> Em Lukács, essa segunda natureza se constitui como um complexo produtor de novas necessidades que já não podem ser satisfeitas somente pelo processo de trabalho, conduzindo à origem de novos complexos sociais.



A existência da escola não pode estar associada, exclusivamente, à reprodução de um saber sistematizado, mas também deve viabilizar as condições para sua transmissão e assimilação em que o indivíduo passe do âmbito daquilo que não conhece para aquilo que é conhecido. Além disso, cabe entender que a escola, além de ser um local de socialização do saber, também suscita relações sociais provenientes da atual forma de produção, cujo caráter reprodutivista se destaca em decorrência da necessidade de uma educação meramente tecnicista. Sendo assim, a educação no interior da sociedade capitalista é determinada socialmente, tendo como prioridade a reprodução do interesse do capital em que grupos dominantes impõem a toda sociedade sua dominação.

A educação é determinada socialmente; porém, não podemos esquecer que, de acordo com o filósofo brasileiro, nessa relação de *determinidade* há uma ação recíproca, isto é, a educação também interfere e transforma a sociedade. Isso decorre do fato da educação ter origem no desenvolvimento histórico do homem e se constitui como o processo pelo qual o ser humano produz a sua existência pelo trabalho, responsável pela construção do “mundo social”. Nesse sentido, Saviani afirma:

No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência, fenômeno este adequadamente traduzido no conceito de “modo de produção comunal”. Portanto, no chamado “comunismo primitivo”, os homens produziam sua existência de forma coletiva, ou seja, apropriavam-se em comum dos elementos necessários à sua existência. Os meios de produção da existência eram, pois, de uso comum. A partir do momento em que a apropriação da terra- que era, então, o meio de produção fundamental- assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores. Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola. (SAVANI, 2011, p. 81)

Podemos evidenciar que, atualmente, a escola passa por uma situação paradoxal em que, ao mesmo tempo em que se constitui como secundarizada, isto é, não é o único espaço – ou nem mesmo o principal – que proporciona aprendizado, considerando as múltiplas formas de se educar e, de certo modo, deixando-a em segundo plano. Do mesmo modo, a escola sofre uma



hipertrofia, tendo em vista um crescente aumento do tempo de escolaridade com a antecipação de seu início, bem como o aumento da jornada escolar. Desse modo, a formação humana, na atual sociedade capitalista, encontra-se submetida, quase que exclusivamente, à escola.

Se faz necessário então, um resgate da especificidade do processo da educação que promova a formação humana na direção da constituição de uma generidade para si, na qual a contradição entre indivíduo e totalidade social perde o seu caráter antagônico. Daí a necessidade de

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes. (SAVIANI, 2011, p. 88).

Portanto, sem esse resgate da especificidade da educação, esse processo contribui para acentuar os estranhamentos suscitados pela sociedade capitalista que prioriza uma formação individualizante em detrimento da totalidade social. Assim, a educação, se não priorizar uma formação omnilateral do ser humano, contribuirá para o surgimento de determinados obstáculos que impedem ou dificultam o pleno desenvolvimento do gênero humano. Porém, tais obstáculos – que compõem o estranhamento – podem e devem ser superados, pois também são constituídos a partir da práxis humana. Desse modo, uma educação que realmente prioriza a plena formação humana, deve estar orientada para a superação das diversas formas de estranhamento provenientes da atual constituição social.



Recebido em: 30/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## REFERÊNCIAS

- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale I*. Roma: Editori Riuniti, 1974.
- LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale II*. Roma: Riuniti, 1981.
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 – Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K. *Para uma crítica da economia política*. Do capital. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



Recebido em: 26/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## DIALÉTICA COMO CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MÉTODO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA<sup>1</sup>

### DIALECTICS AS METHODOLOGICAL CONCEPTION AND COMIC BOOKS AS A METHOD FOR PHILOSOPHY TEACHING

*Sandro Luiz Modesto<sup>2</sup>*

#### RESUMO

O artigo apresenta a concepção metodológica do ensino de Filosofia, como fundamento teórico para ensinar e aprender Filosofia na educação básica. A concepção metodológica é a dialética proposta por Mauricio Abdalla, a partir de Hegel e Marx, para dar suporte a prática educativa do filósofo-educador. O artigo apresenta também, a relação da concepção metodológica dialética com o método histórias em quadrinhos demonstrando seu potencial nas aulas de Filosofia, demonstrado em uma experiência em sala de aula que se apropriou dessa relação.

**Palavras-chave:** Dialética. Concepção metodológica. Método. História em quadrinhos.

#### ABSTRACT

The article presents the methodological conception of Philosophy teaching, as a theoretical foundation for teaching and learning Philosophy in basic education. The methodological conception is the dialectic proposed by Mauricio Abdalla, from Hegel and Marx, to support the educational practice of the philosopher-educator. The article also presents the relationship between the dialectical methodological conception and the comic book method, demonstrating its potential in Philosophy classes, demonstrated in a classroom experience that appropriated this relationship.

**Keywords:** Dialectic. Methodological conception. Method. Comic books.

#### INTRODUÇÃO

O Ensino de Filosofia na Educação Básica deve perguntar *como se conhece algo? Como fazer com que os estudantes assimilem determinado conteúdo ou postura filosófica?* Essas perguntas contribuem para a condução do processo pedagógico do ensino de Filosofia e para alcançar os objetivos propostos.

---

<sup>1</sup> Adaptação de partes da minha dissertação “Contribuição das histórias em quadrinhos como objeto de aprendizagem para o ensino de Ecofilosofia no ensino fundamental”. Agradecimentos ao professor Mauricio Abdalla pela orientação neste artigo.

<sup>2</sup> Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. E-mail: [sandrovisky07@gmail.com](mailto:sandrovisky07@gmail.com).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3940764229612467>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4420-3454>.



O objetivo deste artigo é investigar respostas possíveis a essas perguntas. A dialética se faz concepção metodológica para aprender e ensinar, para fundamentar *o como se conhece algo*<sup>3</sup>. A proposta de ensino de Filosofia apresentada é a de Mauricio Abdalla, que pensa na concepção metodológica dialética por meio de Hegel e Marx, articulada com o método para ensinar Filosofia.

Nessa proposta, o método são as histórias em quadrinhos, um caminho eficiente para atingir os objetivos do ensino Filosofia. As histórias em quadrinhos já são utilizadas como ferramentas pedagógicas, mas aqui o escopo é o ensino de Filosofia, é compreender como este método contribui para que os jovens estudantes aprendam a filosofar na perspectiva dialética.

O relato de experiência de aplicação do método dialético de histórias em quadrinhos é modelo da relação dialética entre teoria e prática. Uma amostra das potencialidades da dialética.

## **1 DIALÉTICA COMO CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E O MÉTODO NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Todo ensino deveria ser baseado em uma concepção metodológica. O método de uma determinada aula, quando acompanhado de uma concepção metodológica tende a atingir os efeitos desejados de forma mais eficaz. Por quê?

Vejamos o conceito de concepção metodológica e sua diferença com método, proposto por Abdalla:

[...] podemos dizer que concepção metodológica relaciona-se aos fundamentos teóricos do conhecimento, enquanto o método refere-se ao processo concreto de transformação da concepção metodológica em prática educativa, com determinados conteúdos e em diferentes contextos (ABDALLA, 2009b, p. 25).

Fica evidente a diferença entre um e outro. Concepção metodológica diz respeito à questão “como se conhece algum conteúdo” e o método ao “Como fazer para que os alunos conheçam tal conteúdo” (ABDALLA, 2009b, p. 25).

A concepção metodológica vincula-se aos objetivos e a questão deve estar de acordo com eles. Nossa questão é “Como conhecer algo articulando o saber construído historicamente

---

<sup>3</sup> A expressão “*como se conhece algo?*” é a pergunta da concepção metodológica. Faz referência a todo objeto possível de conhecimento pelo ser humano.



e a autonomia da consciência?” ou ainda: “Como aprender Filosofia (construída historicamente) e filosofar (como processo do pensamento autônomo e abstrato)?”

Abdalla considera a Filosofia como atividade de pensamento e de abstração, aquela que busca os fundamentos do conhecimento e da ação no plano abstrato. Não é possível filosofar no imediatismo, sem passar pela mediatidade do pensar, da reflexão (ABDALLA, 2009b, p. 28).

Abstrair (do latim, *abstrahere*) significa tirar (*strahere*) de (*ab*) e toda abstração é retirada do mundo concreto e levada à inteligência/linguagem simbólica que deve retornar para o mundo concreto. Diante de um fenômeno social é possível viver sem se dar conta de sua concreticidade, perceber só a aparência desse fenômeno. Fazer uma abstração desse fenômeno significa distanciar-se das sensações do momento, elevar o pensamento, pesquisar e compreender por meio da economia, da história, da sociologia, da psicologia entre outras áreas do conhecimento e refletir sobre esse fenômeno. Investigar o fenômeno na gênese (história), na profundidade e no sentido (lógica). Ao retornar ao fenômeno, o modo de *vê-lo* terá mudado. Desse modo, “a Filosofia é uma forma de conhecimento que se dirige ao mundo, faz abstrações e retorna a esse mundo de uma maneira qualitativamente diferente da abordagem inicial.” (ABDALLA, 2009b, p. 29)

Esse processo é basicamente a postura filosófica diante do conhecimento. A palavra dialética vem do grego: *dia* (por meio de), *logos* (dimensão racional e discursiva do mundo) e *techné* (a arte da prática). Assim, tem-se *dialektiké*, que pode dar margem a ideia de “conversa”, daí a dialética.

Há diversas concepções de dialética na história da Filosofia. As reflexões de Abdalla sobre dialética seguem a tradição crítica descrita em sua tese de doutorado (ABDALLA, 2009 a, pp. 62-110) e se baseia no pensamento sobre método nos *Grundrisse* de Marx e esclarece

[...] o uso da expressão “teoria crítica” nesta tese refere-se tanto à crítica marxista e ao marxismo renovado da Escola de Frankfurt, quanto às outras elaborações no campo da filosofia marxista (como as de Gramsci e Lukács) e àquelas que procuram pensar a possibilidade da construção de um referencial teórico rigoroso capaz de, complementarmente, desvendar os mecanismos da *dominação*, *estabelecer critérios de validação dos conhecimentos* – capazes de dar sustentação às pretensões de verdade das proposições – e *sistematizar teoricamente os caminhos para a emancipação*; mesmo que algumas não estejam direta e estritamente vinculadas à tradição marxista ou frankfurtiana. (ABDALLA, 2009 a, p 71)



Para o ensino de Filosofia, a dialética proposta aqui é a Hegel e Marx. Abdalla considera a dialética um procedimento filosófico essencial que diferencia a Filosofia da ciência (ABDALLA, 2009b, pp. 29-30) e, em outro lugar, baseia-se em Hegel para confirmar sua ideia:

Sendo o mundo uma totalidade e resultado de um processo – e não um dado *em-si*, isolado –, só pode ser verdadeiro o conhecimento que o apreenda em sua gênese e totalidade. O “entendimento” (*Verstand*) só apreende os entes em sua imediatidade e individualidade e, por isso, permanece na aparência exterior; somente a *razão* (*Vernunft*) dialética consegue apreender os objetos em sua verdade, ou seja, na unidade de suas determinações históricas e lógicas. A dialética para Hegel é precisamente isso: “a natureza própria do pensar”, que deve, “enquanto entendimento, enredar-se na negação de si mesmo, na contradição” (Hegel, 1988, p. 80 *apud* ABDALLA, 2009a, p. 82).

Esse processo da dialética hegeliana, enquanto movimento do pensamento (filosófico) é descrita em três momentos:

- 1º – O mundo real é o ponto de partida do pensamento filosófico;
- 2º – O segundo momento é a negação (negar não é rejeitar, mas destruir sua aparência imediata<sup>4</sup>) do mundo;
- 3º – síntese da realidade com seus fundamentos abstratos. A realidade sai do plano imediato, passa pela negação, pela mediação da abstração e se torna realidade concreta (ABDALLA, 2009b, p. 30).

Marx mantém a essência da dialética de Hegel em seu pensamento, mas a torna materialista, baseado na práxis humana:

O pensamento dialético, no contexto teórico marxiano, é o que realiza o movimento teórico-racional que, considerando as contradições e a superação (*Aufhebung*) da realidade histórica, reprocha o aparecer fenomênico do mundo e faz surgir a totalidade concreta. Voltado para as instituições da sociedade, esse pensamento *revela as raízes da exploração social e da produção material do mundo humano e apela para a necessidade da ação emancipatória do ser humano como sujeito coletivo* (ABDALLA, 2009a, p. 90).

---

<sup>4</sup> [...] “a *superação dialética* é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior. Isso parece obscuro, mas fica menos confuso se observamos o que acontece no trabalho: a matéria-prima é “negada” (quer dizer, é destruída em sua forma *natural*), mas ao mesmo tempo é “conservada” (quer dizer, é aproveitada) e assume uma forma nova, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer, é “elevada” em seu valor). E o que se vê, por exemplo, no uso do trigo para o fabrico do pão: o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e – depois de assado - se torna humanamente comestível” (KONDER, 2008 pp. 25-26).



A Filosofia pode contribuir para o serviço de transformação das relações de produção, para a educação, em sua especificidade, e favorecer a emancipação intelectual e consequentemente a práxis social<sup>5</sup> de educadores e educandos, compreendendo a concreticidade (síntese do real com o pensamento) do mundo por meio de uma metodologia adequada (ABDALLA, 2009b, p. 32).

A dialética de Hegel da maneira que foi apropriada por Marx contribui para uma concepção metodológica, que responde a questão inicial – como se conhece algum conteúdo ou ainda mais profundo, como o conhecimento se processa? –, que passa pelo triplo movimento:

- 1) **Colocar os educandos em contato com a realidade vivida:** o filósofo educador deve, de modo interdisciplinar, criar condições para que o educando tenha contato com a realidade vivida, por meio de diálogos, recursos audiovisuais, fontes de leitura, visitas de campo etc. Além disso, deve estimular o interesse pela investigação, variar nas fontes de informação, identificar a realidade mais próxima do aluno e apreender os dados de maneira crítica (de onde provém as informações, que interesses tem sua fonte) (ABDALLA, 2009b, p. 33).
- 2) **Buscar, de maneira crítica, os fundamentos dessa realidade vivida:** A Filosofia abstrai a realidade, buscando seus fundamentos. Recursos que devem ser levados em consideração: a capacidade de abstração do filósofo-educador e do educando, os textos filosóficos (clássicos ou contemporâneos) e textos da cultura popular ou erudita (literatura, poesia, música etc.) e das ciências. A Filosofia conecta e estrutura à realidade fragmentada e imediata, utilizando-se das ciências e outros saberes para exercer a abstração e perguntar sobre os vínculos das diferentes dimensões da realidade (ABDALLA, 2009b, p. 35).
- 3) **Reconstruir a compreensão do real, substituindo o entendimento imediato, fragmentado e ingênuo da realidade por uma compreensão concreta, caracterizada pela conquista de autonomia de pensamento (sempre relativa) e por uma dimensão emancipatória:** este retorno à realidade, ao mundo reconstruído racionalmente pode e deve levar à emancipação intelectual, que por sua vez leva a

---

<sup>5</sup> Termo utilizado por Dermeval Saviani e que corresponde a práxis no sentido marxiano. A prática social diz respeito as relações sociais vivenciadas por educadores e educandos e que se articula com a consciência de ambos. Na educação, a prática social proposta por Saviani deve passar pelo movimento dialético da síntese à síntese, pela mediação da análise.



mudanças éticas, políticas e subjetivas. Mudanças que intervêm em sua prática social (ABDALLA, 2009b, p. 39).

Abdalla (2009) traz importantes reflexões sobre concepção metodológica e método:

- 1) O método deve se efetivar e se guiar pelos princípios da concepção metodológica. Entre os dois deve existir a mesma relação que existe entre teoria e prática, fundamento e processo, intenção e fala (ABDALLA, 2009b, p. 27).
- 2) O fato de estarem intimamente ligadas não faz dessa relação um passo a passo, um padrão onde os três elementos da dialética aparecem ordenados em sequência, pois é possível uma sequência didática onde há interpenetração dos elementos da dialética que aparecem em vários momentos da sequência didática e, além disso, a prática docente sofre variações dentro de determinado contexto, por diversos fatores como: mudanças geográficas, grau de interação da turma, acesso ou problemas técnicos em recursos tecnológicos de ensino, a habilidade do educador, a interação com professores de outras disciplinas, contexto socioeconômico e cultural dos alunos, tempo disponível, entre outros fatores (ABDALLA, 2009b, p. 42). O planejamento do método pode não ocorrer conforme previsto, mas é preciso planejar e organizar o método prevendo os desvios eventuais. A concepção metodológica pode ser universalizada, o método não (ABDALLA, 2009b, p. 43), pois fica submetido à criatividade e à habilidade do filosofo-educador de se adaptar a sua realidade.
- 3) “O método [...] não é um “meio” para se transmitir conteúdos, mas um elemento que compõe a totalidade que se designa por *ensino*” (ABDALLA, 2009b, p. 45). Toda prática docente é um elemento do currículo, pois currículo é práxis. Neste sentido, é importante a elaboração do método baseado em uma concepção metodológica e fugir dos “espontaneísmos” de sala de aula, pois o educador torna-se consciente que o método educativo pode transmitir valores e concepções que podem ser contraditórios ou mesmo atrapalhar o alcance dos objetivos propostos, como a emancipação.
- 4) Levar em consideração os múltiplos aspectos da inteligência humana, integrando vivência, emoções, valores, sociabilidade e prática da solidariedade na elaboração de métodos e utilização de recursos e evitar apenas o aspecto instrucional (mera fixação de conteúdos) e a hipervalorização da dimensão



lógica, discursiva e racional do ensino de Filosofia. A ideia é manter a Filosofia como conhecimento racional rigoroso<sup>6</sup>, mas que passa pela afetividade, sociabilidade, a capacidade estética presente em muitos educandos. Tudo isso também deve estar presente na avaliação das aulas de Filosofia (ABDALLA, 2009b, p. 45).

Essas reflexões devem estar presentes na elaboração e aplicação do método dialético de ensino de Filosofia para viabilizar o aprendizado.

## 2 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO MÉTODO DIALÉTICO

O método escolhido aqui é história em quadrinhos. Conhecido como *gibis* no Brasil, *história em quadrinhos ou banda desenhada* em Portugal, *comics* nos EUA e Canadá, *fumetti* na Itália, *tebeos* na Espanha, *bande dessinée* na França e Bélgica e *mangá* no Japão e intitulada de nona arte, as histórias em quadrinhos são reconhecidas como cultura pop ou mesmo cultura de massa e se tornaram populares, e depois que os super-heróis “explodem” no cinema, os quadrinhos se popularizaram ainda mais. A linguagem é atraente para muitos em qualquer faixa etária e isso facilita sua popularidade.

Quadrinhos é texto imagético em sequências, onde há relação entre leitor e a obra de arte. “O entrelaçamento entre o texto e a imagem é indivisível. Não existem quadrinhos sem texto. Existem quadrinhos mudos, sem balões, onomatopeias ou recordatórios, mas nunca sem texto” (BRANDÃO, 2017, p. 40). Entende-se texto como a narrativa, a história, mesmo que sem palavras.

E que relação é essa, entre leitor e obra de arte? Eisner (1985) utiliza o termo Arte Sequencial, como “[...] um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1985, p. 5) e mais adiante acrescenta: “A leitura de histórias em quadrinhos é um ato de percepção estética e esforço intelectual” (EISNER, 1985, p. 8), ou seja, requer do leitor uma interpretação visual e verbal.

MacCloud (1995) detalha mais sobre esse tema quando assim define história em quadrinhos: “Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a

---

<sup>6</sup> Rigor em Filosofia é a postura investigativa, exigente, crítica e sistemática diante de um problema, fugindo do imediatismo do senso comum.



transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no telespectador” (MACCLOUD, 1995, p. 9).

Ao analisar os conceitos de Eisner (1989) e MacClaud (1995), Brandão (2017) conclui que as histórias em quadrinhos podem ser consideradas mídia interativa, “na qual o leitor é corresponsável pelo andamento da narrativa” (BRANDÃO, 2017, p. 36). Eis a relação do leitor com a nona arte: ele sente e pensa ativamente a *leitura* dos quadrinhos. Isso dá base para o método das histórias em quadrinhos no ensino de Filosofia.

Santos e Neto (2009) constatam que as histórias em quadrinhos podem ser expressão filosófica, pois:

A força argumentativa estará profundamente entranhada na narrativa e em seus vários movimentos, ou então nas imagens, que por si mesmos, descrevem situações e posições. Por certo, isso exigirá do leitor outro tipo de leitura [...] (SANTOS, NETO, 2015, p. 21).

Esse tipo de leitura é encontrado em uma boa história, conforme Cirne:

Para nós, o que seria uma “boa” estória [sic] em quadrinhos? Uma história que trouxesse informações novas no campo geral da linguagem; uma estória que soubesse relacionar dialeticamente imagem e texto; uma estória que refletisse as preocupações básicas de uma dada sociedade; uma estória que desencadeasse todo um processo criativo (CIRNE, p. 51, 1971).

É este tipo de história que a Filosofia se utiliza para pensar e possibilitar o pensamento: saber relacionar dialeticamente imagem e texto é contar a história de modo que sua estética demonstre a clareza do enredo e possibilite o pensamento.

Os quadrinhos podem ser um texto filosófico, uma forma de ver a realidade. A leitura de determinados quadrinhos coloca o educando em contato com a realidade vivida, mesmo que em linguagem metafórica, em um mundo de fantasia. Dependendo da história, há além da realidade vivida, elementos que possibilitam a abstração dessa mesma realidade.

Por exemplo, as histórias em quadrinhos dos grupos de super-heróis mutantes, chamados de *X-Men*, apresenta recortes da realidade e de modo ficcional traz elementos para pensar o preconceito e a diversidade.<sup>7</sup> Há possibilidades para aprender dialeticamente ética e questões da adolescência nas aulas de Filosofia. O filósofo-educador pode apresentar situações

---

<sup>7</sup> *X-Men* é uma equipe de super-heróis de histórias em quadrinhos da Marvel Comics. Criada em 1963, por Stan Lee e Jack Kirby. Mutante é o nome dado aos seres humanos que dão um passo a mais na evolução, o *homo superior*, pessoas que nascem com superpoderes e que se manifesta, na maioria das vezes, na puberdade. Os mutantes causam estranheza e medo pela população, causando reações de ódio, preconceito e intolerância.



reais de preconceito para os estudantes, confrontar essas situações com uma determinada história dos *X-Men*<sup>8</sup> e dialogar e provocar o pensamento sobre a realidade vivida, de modo que os estudantes *olhem* de outro modo essa realidade.

Para que a compreensão fique ainda mais clara, segue um exemplo de sequência didática dialética com quadrinhos, aplicada em duas turmas de sexto ano do ensino fundamental para ensinar Ecofilosofia:<sup>9</sup>

- 1) **Ver a problemática ambiental**
- 2) **Leituras de história em quadrinhos de ecofilosofia**
- 3) **Oficinas para aprender a fazer história em quadrinhos**
- 4) **Criações das histórias em quadrinhos pelos alunos**
- 5) **Exposições das produções**

Nos detalhes da sequência didática é possível vislumbrar como o triplo movimento da concepção metodológica dialética do ensino de Filosofia perpassa cada passo, sem ser um passo-a-passo, com sequências estanques,

<b>1- VER A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL</b>
<b>OBJETIVO</b>
Favorecer a constatação da problemática da realidade socioambiental.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
A - Roda de conversa inicial, com apresentação da proposta da pesquisa e a temática a ser trabalhada ouvindo o que os alunos têm a dizer da questão ambiental.

<sup>8</sup> Sugiuro “Deus ama, o homem mata” (1983). A história traz o reverendo William Striker, que difama os mutantes pela mídia televisiva, manipulando a opinião pública e promove, secretamente, um genocídio aos mutantes. A história trata de preconceito, intolerância e fanatismo religioso contra os mutantes. CLAREMONT, Chris (argumento). ANDERSON, Brent (arte). *X-Men – Deus ama, o homem mata*. Marvel Comics. Barueri: Panini Comics, 2003

<sup>9</sup> Elaborado e aplicado por mim em duas turmas de 6º ano em uma escola no município de Cariacica-ES que tem a Filosofia em seu currículo.



B – Roda de conversa sobre os vídeos —Man <sup>10</sup> e A história das coisas. <sup>11</sup> Perguntas para os alunos sobre o que veem, se aquelas imagens estão presentes em seu bairro, que sensações causam o lixo na rua, o esgoto a céu aberto, a poluição do ar etc.
<b>AVALIAÇÃO</b>
Observação e registro escrito da fala dos alunos.
<b>2 – LEITURA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE ECOFILOSOFIA</b>
<b>OBJETIVO</b>
Ler a história em quadrinhos sobre EcoFilosofia para fomentar um pensamento diferente sobre a problemática vislumbrada no primeiro momento.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
A história em quadrinhos é uma produção do autor deste trabalho e tem como conteúdo a problemática ambiental, os autores de EcoFilosofia presentes nesta obra e propostas de solução, com linguagem lúdica e apropriada para a faixa etária de 11 a 12 anos.
A – Com exemplares da revista em quadrinhos sobre EcoFilosofia, o pesquisador e os alunos lerão juntos, alternando o leitor na sala de aula.
B – Após a leitura, inicia-se a busca por saber as diferentes compreensões (ou não) dos quadrinhos lidos.
<b>AVALIAÇÃO</b>
Observação do momento sobre a leitura e compreensão do texto e registro do mesmo.
<b>3 - OFICINA PARA APRENDER A FAZER HISTÓRIA EM QUADRINHOS</b>
<b>OBJETIVO</b>
Aprender técnicas de criação de história em quadrinhos
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
A – Os alunos receberão um texto explicativo, sobre como se constrói uma história em quadrinhos.
B – No estilo passo-a-passo haverá noções de criação de personagens, desenho, onomatopeia, texto da história em quadrinhos (HQ).

<sup>10</sup> Man é uma animação produzida pelo inglês Steve Cutts e mostra como muitos animais são brutalmente abatidos para o benefício do mercado da moda, da gastronomia, da decoração ou simplesmente pelo prazer da caça quando, por exemplo, um dos personagens de Man exhibe cabeças de ursos como troféus. O curta mostra também a poluição do ar, da água e da terra provocada pelo homem. É uma clara constatação de que o ser humano é o responsável pela crise ambiental.

<sup>11</sup> A história das coisas é um documentário com a apresentação e texto de Anne Leonard e animações que ilustram de modo didático como – as coisas são produzidas passando pela extração, produção, distribuição, consumo e descarte e quais e quanto de impacto são causados pelo superconsumismo.

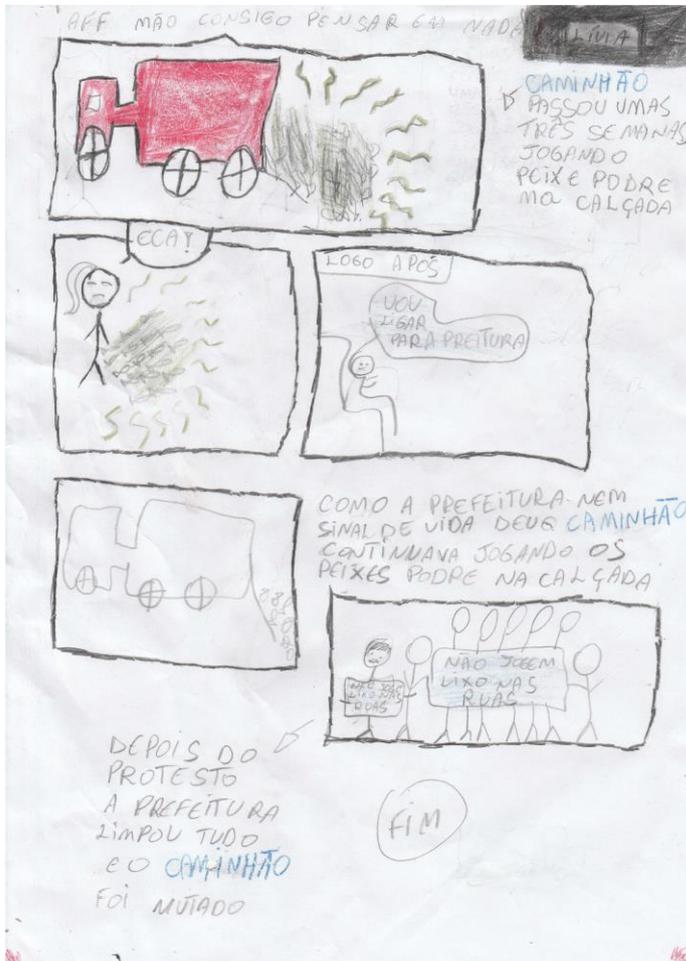


C – Será orientado também sobre a temática a ser construída, que é a proposta de repensar a relação homem e natureza, mudando pensamentos e atitudes.
<b>AVALIAÇÃO</b>
Perceber o <i>feedback</i> dos alunos nas orientações de como criar uma história em quadrinhos, com registro.
<b>4 - CRIAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PELOS ALUNOS</b>
<b>OBJETIVO</b> Propor novas formas de pensar o mundo através da criação de uma história em quadrinhos sobre o tema.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
A – Entregar papel do tipo A4 para os alunos e repetir a proposta de construção da HQ;
B - Pedir para que os alunos iniciem o trabalho de criação da HQ onde apareça um problema ambiental e uma solução para o problema
C - Acompanhar o andamento dos trabalhos, conversando com os alunos sobre suas ideias e propostas;
D - Conversar com os alunos sobre os trabalhos prontos, elogiando e propondo uma reflexão sobre suas histórias em quadrinhos.
<b>AVALIAÇÃO</b>
Registro das histórias em quadrinhos e de todo o processo para análise.
<b>5 - EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES</b>
Expor os quadrinhos e coletas as percepções da produção do outro

No passo “Criação das Histórias em Quadrinhos pelos alunos” o triplo movimento dialético aparece ao trazer a realidade do educando (na forma de um problema ambiental), por favorecer o processo de abstração dessa realidade (para pensar no problema e na solução) e reconstrói a compreensão do real (criando a solução para o problema). A ideia é que o educando saia de um nível de consciência, da imediatidade do senso comum e mediado pela abstração, passe para outro nível de consciência, como aconteceu na experiência apresentada. Após todo o processo, o estudante deve ter uma visão diferente daquela de antes de entrar em contato com a concepção metodológica e o método dialético.

## 2.1 O protesto

A leitura e criação de histórias em quadrinhos juntamente com a conversa com os estudantes, da forma como foi apresentada, pode proporcionar essa mudança, pois contém elementos que mediam essa passagem de níveis de conhecimento, conforme os exemplos de produção de quadrinhos dos alunos:



**Legenda 1:** Caminhão passou umas três semanas jogando peixe podre na calçada: *Eca! Vou ligar para a prefeitura!*

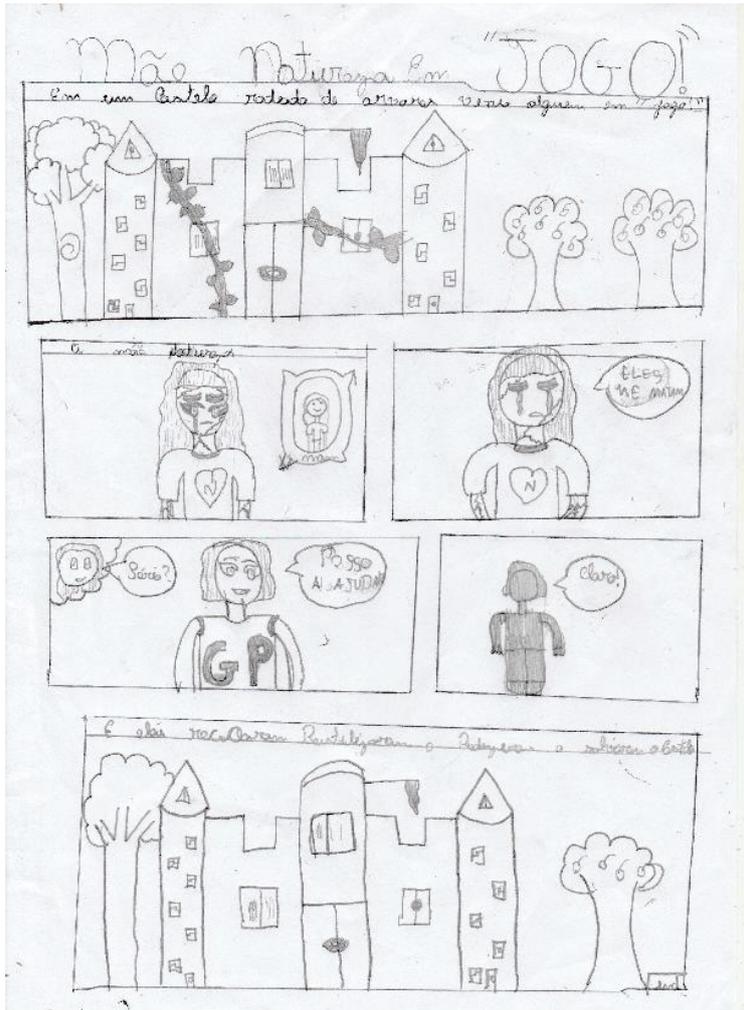
**Legenda 2:** Como a prefeitura nem sinal de vida deu, o caminhão continuava jogando os peixes podre [sic] na calçada. Último quadrinho com multidão com placas dizendo “Não joguem seu lixo nas ruas” seguido da última legenda: Depois do protesto a prefeitura limpou tudo e o caminhão foi *mutado* [sic]. FIM

Figura 1 Fonte: Registrado pelo autor (2019)

Há muitos quadrinhos produzidos pelos alunos com essa ideia de denunciar na prefeitura. Mas a conclusão difere dos demais por pensar em grupo de pessoas que protesta contra os que não cumprem seus deveres e contra o próprio Estado que não cumpre sua responsabilidade de fiscalizar e fazer a lei ser cumprida. Constatei a ideia de militância e de coletividade presente nesta história em quadrinhos, ideia que não havia no início desse processo.

## 2.2 Reciclar, reutilizar e reduzir

Quadrinho criativo com conclusão baseada em dos resultados da ECO 92 no Rio, os 3R's:



### **Título: Mãe natureza em Jogo**

**Legenda 1:** Em um castelo rodeado de árvores, vive alguém em jogo.

**Legenda 2:** Fala da Mãe Natureza: *Eles me matam*. Uma personagem com as iniciais GP na camisa diz: *Posso ajudar?* A Mãe Natureza responde, surpresa: *Sério? Claro* – Responde a personagem com as iniciais GP na camisa.

**Legenda 3:** – E elas reciclaram, reutilizaram e reduziram e salvaram o castelo.

Figura 2 Fonte: Registrado pelo autor (2019)

Perguntei ao aluno o que significava o GP na camisa da personagem e ele disse: — *Greenpeace*. Isso me fez perceber uma clareza sobre militância ecológica. Além disso, ele também me falou o que entendia sobre os 3 R's: *“É... bom, eu acho que é quando todo mundo diminui as compras, reutiliza o que já usamos, tipo garrafa pet e recicla as coisas”*.

O processo passou por algumas dificuldades. A primeira delas é ligada ao tempo, pois há muitas atividades e eventos da escola no último trimestre e algumas aulas foram perdidas com isso. Outra dificuldade é com os alunos faltantes e os que não cumpriram a tarefa. A situação pedagógica dos alunos dos sextos anos é um problema da escola e, em conversa com outros professores, constatei ser problema de muitas escolas. Muitos não foram devidamente alfabetizados e tem dificuldades de escrita.

Nenhuma destas dificuldades impediu o processo de atingir o objetivo principal de passar de um nível de conhecimento para outro nível, sair do aparente e avançar para o concreto. Houve avanço e processo de abstração, conforme visto nas produções das histórias em quadrinhos e nos diálogos, mas logicamente que para o nível escolar de pré-adolescentes com certa dificuldade de escrita e totalmente mergulhados no senso comum, é um passo dado.



A metodologia dialética presente nesse processo foi fundamental para chegar a este objetivo. É uma forma de estruturar e conduzir o processo de ensino aprendizagem que traz a mudança planejada pelo educador, mas não definitivamente, pois novas sínteses virão com novas experiências educacionais.

### 3 CONCLUSÃO

A dialética proposta aqui, parte da realidade vivida e retorna para a realidade reconstruída pela abstração. Esse movimento não linear no ensino de Filosofia tem um caráter revolucionário quando promove emancipação e intervenção na prática social do estudante. O pensamento que supera o imediatismo da realidade, que organiza a forma como essa realidade nos é apresentada pelo senso comum e que abstrai a pseudoconcreticidade desse mundo pode revolucionar, por desestabilizar ideologias que sustentam a noção de realidade. Ensinar e aprender Filosofia e a filosofar exigem uma concepção metodológica.

O método ao ser sustentado pela concepção metodológica intensifica o processo de ensino aprendizagem de Filosofia. A concepção metodológica dialética é uma possibilidade concreta para embasar e intensificar ainda mais o método escolhido para ensinar Filosofia. As histórias em quadrinhos são um tipo de leitura ativa, com potência para a criatividade, crítica e a emancipação do estudante e, portanto, um método, que com a concepção metodológica dialética, pode atingir os objetivos em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia.

A experiência de ensino de Filosofia demonstrada é uma possibilidade de aprender a filosofar com quadrinhos. Há variadas formas de recriar o método com quadrinhos, sem perder de vista a concepção metodológica, como a experiência com fanzines. Concepção válida para os alunos que afirmam não saber desenhar ou a atividade de criar o texto nos balões em quadrinhos com desenhos prontos, como no uso de *softwares* para a produção de história em quadrinhos etc. É possível criar e recriar dentro de processos pedagógicos e contextos educacionais diversos. O filósofo-educador deve se apropriar da concepção metodológica dialética, ler e conhecer a estrutura das histórias em quadrinhos e ter clareza do conteúdo filosófico a ser ensinado.



Recebido em: 26/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Mauricio. *Educar para a cooperação: a nova racionalidade e as perspectivas para a educação crítica*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória: UFES, v. 1, 2009a.
- ABDALLA, Mauricio. *Como ensinar Filosofia: o desafio do filósofo-educador*. 1ª. ed. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2009b.
- BRANDÃO, D. *A linguagem dos quadrinhos – curso quadrinhos em sala de aula*. Fascículo 3. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2017.
- CIRNE, M. *A linguagem dos quadrinhos*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KONDER, L. *O Que é Dialética* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2008.
- SANTOS, R.; NETO, E. S. Narrativas gráficas como expressão do ser humano In: NETO, E. S.; SILVA, M. R. P. (org). *Histórias em quadrinhos e práticas educativas*. Volume II: os gibis estão na escola, e agora? 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015. p.15–25.



Recebido em: 26/05/2020

Aprovado em: 23/12/2020

Publicado em: 31/12/2020

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A ESCRITA DE SI**  
**o uso da redação de cartas filosóficas no Ensino Médio técnico**

**TEACHING PHILOSOPHY AND WRITING OF YOURSELF**  
**the use of philosophical letter writing in technical High School**

*Daniel Salésio Vandresen<sup>1</sup>*

*Isabela Strapazzon Holtz<sup>2</sup>*

*Rafael Antonio Colla<sup>3</sup>*

**RESUMO**

O presente trabalho é uma apresentação dos resultados em pesquisa de iniciação científica no Programa PIBIC-Jr/2019 (IFPR/CNPq), no qual nos propomos a investigar o uso da escrita filosófica como uma técnica de ensino no componente de filosofia nos primeiros anos dos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida. A fundamentação teórica parte das leituras de Agamben, Sloterdijk e Foucault para descrever suas contribuições para o entendimento de um novo uso da técnica. E a partir da perspectiva foucaultiana, aprofundamos a noção de escrita de si para pensar a formação como uma experiência agonística, ou seja, como uma atitude de inquietação que faz da escrita filosófica uma problematizadora das práticas cotidianas como forma de atenção ao presente e uma relação menos abstrata no ensino-aprendizagem. A metodologia dessa pesquisa compõe-se de um estudo teórico por meio de revisão bibliográfica e uma investigação prática por meio da análise das cartas filosóficas escritas pelas duas turmas ingressantes no ano de 2019. A análise dos dados das cartas filosóficas evidencia que a escrita potencializa a problematização de si, contribuindo para a formação de um modo de pensar atento ao que nos acontece no presente.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Escrita de si. Técnica.

**ABSTRACT**

The present work is a presentation of the results of scientific initiation research in the PIBIC-Jr/2019 Program (IFPR/CNPq), in which we propose to investigate the use of philosophical writing as a teaching technique in the philosophy component in the first years of the courses Technicians Integrated to High School at the Federal Institute of Paraná, Advanced Campus Coronel Vivida. The theoretical foundation starts from the readings of Agamben, Sloterdijk and Foucault to describe their

---

<sup>1</sup> Professor Dr. do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Avançado Coronel Vivida. E-mail: [daniel.vandresen@ifpr.edu.br](mailto:daniel.vandresen@ifpr.edu.br).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6937533779562648>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>.

<sup>2</sup> Estudante do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio no Campus Avançado Coronel Vivida do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: [strapazzonholtz@gmail.com](mailto:strapazzonholtz@gmail.com).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4392725330118404>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9266-8726>.

<sup>3</sup> Estudante do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio no Campus Avançado Coronel Vivida do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: [rafal\\_colla@hotmail.com](mailto:rafal_colla@hotmail.com).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0477594020203575>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7425-2161>.



contributions to the understanding of a new use of the technique. And from the Foucauldian perspective, we deepened the notion of writing of yourself to think of training as an agonistic experience, that is, as an attitude of uneasiness that makes philosophical writing a problematizer of everyday practices as a way of paying attention to the present and a relationship less abstract in teaching-learning. The methodology of this research consists of a theoretical study through bibliographic review and a practical investigation through the analysis of the philosophical letters written by the two new classes in 2019. The analysis of the data from the philosophical letters shows that writing enhances the problematization of oneself, contributing to the formation of a way of thinking attentive to what happens to us in the present.

**Keywords:** Philosophy teaching. Writing of yourself. Technique.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma apresentação dos resultados em pesquisa de iniciação científica desenvolvido no projeto intitulado “O ensino de filosofia e a escrita de si como experiência existencial” aprovado no Programa PIBIC-Jr/2019 (IFPR/CNPq). Nesse projeto nos propomos a investigar o uso da escrita filosófica como uma técnica de ensino no componente de filosofia nos dois primeiros anos dos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Coronel Vivida.

A questão norteadora que impulsionou a proposição dessa pesquisa é: como praticar uma filosofia para além da obrigação de falar e escrever que caracteriza nossa tradição filosófica, de uma escrita reprodutora e um discurso retórico sem vinculação com a vida que se exercita a si mesma? Ao colocá-la, entendemos que no ensino de filosofia quando predomina a transmissão abstrata do conhecimento, seja pelo discurso ou pela escrita, não permite acontecer o exercício de si como prática da liberdade, isto porque nesse tipo de ensino se produz uma relação técnica em que a transmissão da verdade é apenas reproduzida sem produzir uma tensão ética importante para a problematização de si e para repensar as práticas existenciais.

No desenvolvimento deste trabalho defendemos o exercício da escrita como uma forma de problematização de si que potencializa o fazer filosófico, tornando-se um instrumento fundamental para combater certas práticas de ensino em que o conhecimento é transformado em produção de repetições. Em um ensino como repetição apenas se gera imitação, isto porque nesse processo de transmissão do conhecimento o indivíduo deixa-se operar pelos outros e sua resposta nada mais é que a reprodução da informação recebida. Por isso, por meio da leitura foucaultiana da noção de escrita de si procuramos descrever uma inquietação por meio de uma escrita filosófica problematizadora das práticas como forma de



atenção ao presente e uma relação menos abstrata no ensino. Isto quer dizer que, diferentemente da repetição do conteúdo como reprodução do mesmo em que o indivíduo se deixa operar pelo comando do outro se tornando um sujeito autômato, na escrita de si como prática existencial torna-se possível construir uma relação consigo transformadora.

Por se tratar do ensino de filosofia no ensino médio técnico, a redação de cartas filosóficas, além de promover uma integração entre os alunos dos primeiros anos e uma aproximação com a própria filosofia, também se constitui em uma problematização da técnica, ou ainda, a partir das ideias de Agamben (2007) trata-se de se fazer um novo uso da técnica. Com isso, tencionamos que o ensino de filosofia possa suscitar um novo uso da técnica da escrita, questionando a transmissão/reprodução técnica da verdade e defendendo a escrita de si como uma estratégia para se produzir uma tensão ética importante para a formação de um sujeito autônomo.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1. O ensino de filosofia e um novo uso da técnica**

A partir da perspectiva teórica foucaultiana pensamos a filosofia e sua relação com a técnica por meio da produção da subjetividade, ou seja, não analisar a técnica pela sua utilidade, mas no modo como produz um sujeito. Desse modo, o ensino da filosofia deve promover não só a compreensão crítica do processo de construção do conhecimento da técnica e da ciência (questão da epistemologia), como também a reflexão crítica sobre o processo da constituição da subjetividade, das formas de resistência e novos estilos de vida (questão da ética-política-estética). Essa postura filosófica é indispensável na formação do estudante do Ensino Médio Técnico, pois possibilita a constituição de uma subjetividade autônoma como forma de resistência às forças de sujeição.

A partir dessa relação entre técnica e subjetividade, as leituras de Giorgio Agamben, Peter Sloterdijk e Michel Foucault contribuem para um novo uso da técnica. Enquanto para Agamben (2007) a técnica deve ser interpretada como um novo uso, onde o sujeito praticante ao ser afetado pelo uso coloca em jogo sua própria subjetividade. Para Sloterdijk (2012) deve-se compreender a técnica como exercício em que se permite um operar-se a si mesmo como oposição ao deixar-se operar próprio da modernidade. Já Foucault (2004) retoma à noção grega de *tékhnē* e sua relação com o cuidado de si, o que nos possibilita o deslocamento do



uso utilitarista da técnica moderna para um novo uso da *tékhnē* em que seja possível o exercício de si.

Agamben (2007) afirma a necessidade de se fazer um novo uso das coisas, ou seja, trata-se de se fazer com que o sujeito praticante de uma determinada atividade possa ser afetado por ela e construa uma experiência singular. Para Agamben o novo uso é uma relação imanente em que o essencial é a afeição que o usante recebe, em suas palavras: “[...] a afeição que se recebe enquanto se está em relação com um ou mais corpos.” (AGAMBEN, 2017, p. 48). Desse modo, o novo uso é também um modo de uso de si, o qual se constitui em um modo de ser afetado em que não há um eu que se constitui como um antes e um depois do uso, isto porque, não sou eu que uso, mas uma relação que opera em mim. Ideia pela qual conduzimos nossa reflexão da técnica da escrita, entendendo que por meio dela a filosofia se realiza como exercício de si e um novo uso de si, pois se trata de um modo de expressar-se pela problematização de sua experiência em que não é possível distanciar-se de modo abstrato.

A partir dessa noção de uso entendemos que é preciso combater o uso técnico objetivista por meio da criação de novos usos. Como afirma o autor: “[...] a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante.” (AGAMBEN, 2007, p. 75). Isto quer dizer que para desativar o uso técnico presente na constituição de uma subjetividade subjugada é preciso colocar em prática um novo uso.

Já na análise de Sloterdijk (2012) a modernidade se caracteriza pelo predomínio do “deixar-se operar”, no qual o indivíduo usa das competências operativas dos outros para influenciar a si mesmo. Esse tipo de competência exigida do homem moderno se dá em uma forma de passividade que se manifesta em sua “[...] disposição para *deixar-se operar* pelo seu próprio interesse.” (SLOTERDIJK, 2012, p. 477), o que pode ser percebido em diferentes atitudes, como: deixar-se informar, deixar-se divertir, deixar-se excitar, deixar-se curar, deixar-se enganar e muitas outras formas.

Em oposição a esse modo, Sloterdijk afirma que é preciso praticar o exercício interno de “operar-se por si mesmo”. Então, com o convite “você tem que mudar tua vida!” o autor busca repensar a vida como exercício, pois o “[...] homem é um ser vivo que não pode deixar de exercitar-se [...]” (SLOTERDIJK, 2012, p. 518). Assim, entende que o exercício é constitutivo da existência humana.

Dessa forma, Sloterdijk, com o imperativo “você tem que mudar tua vida!”, busca repensar a “diferenciação ética” através de uma vida dedicada ao exercício. E a partir desse exercício como modo de ser do homem, o autor descreve outro sentido para a noção de



repetição, pois “[...] exercitar-se significa repetir de tal maneira um paradigma de ação que a consequência de sua execução melhora a disposição para a próxima repetição.” (SLOTERDIJK, 2012, p. 518). Para Sloterdijk, o exercício que se repete traz algo a mais para a próxima repetição e faz com que a repetição produza algo diferente. Repetir é produzir algo que não se esperava. Repetir é tornar-se diferente.

Dessa forma, a leitura de Sloterdijk possibilita pensar a prática cotidiana de exercícios como uma forma de fazer com que a repetição produza diferenças, rompendo com hábitos cristalizados e como possibilidade de produzir o inesperado. Então, o imperativo “você tem que mudar tua vida!” é o reconhecimento “de que assim não se pode continuar”. E assim, cada repetição torna-se um novo uso, cada exercício é uma experiência singular para constituir-se diferentemente.

Já para Foucault (2004) não é possível pensar no modo como os gregos conduzem suas vidas e sua liberdade sem fazer referência a *tékhne* que nós mesmos praticamos, pois no pensamento grego não será mais a estrutura política, nem a forma da lei, nem o imperativo religioso que deve dizer o que fazer ao longo da vida, mas tão somente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*. Assim, afirma: “Os seres humanos, seu *bíos*, sua vida, sua existência são tais que não podem eles viver sua vida sem referir-se a certa articulação racional e prescritiva que é a da *tékhne*.” (FOUCAULT, 2004, p. 542). Para o autor, trata-se de constituir uma arte de viver (*tékhne tou bíou*) em que se deve “Fazer da própria vida objeto de uma *tékhne* [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 513).

Segundo Foucault (2004, p. 513s) a *tékhne* grega estava associada a certos procedimentos técnicos que agem sobre a vida em busca da formação de um estilo de vida, uma forma de vida que se constitua em uma obra bela. A *tékhne* grega é também uma arte, uma arte da existência, onde fazer da vida uma técnica implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*. Para os gregos o importante é como viver, sendo que “[...] o problema se constituía em qual técnica devo utilizar para viver da melhor maneira possível.” (FOUCAULT, 1995, p. 259).

Ao falar sobre os estoicos, afirmará que filosofar é preparar-se e para estar preparado para algo que possa acontecer se fazem necessárias as técnicas (procedimentos, saberes, meditação, escrita, exercícios, etc.) como forma de cuidar de si (FOUCAULT, 2004, p. 588). Assim, o autor relaciona o uso da técnica com o cuidado de si, como expressa pela pergunta: “[...] qual é o saber que me possibilitará viver como devo viver, como devo viver enquanto indivíduo, enquanto cidadão, etc.?” (FOUCAULT, 2004, p. 219). Resposta que deveria se



configurar como busca por um estilo de vida, onde a vida pudesse se configurar em uma obra de arte portadora de valores estéticos.

Por isso, é importante que o ensino de filosofia proporcione atividades que se desloquem de um ensino abstrato para um exercício que permite pensar a vida. Nesse mesmo sentido, Gelamo (2009) ao problematizar o ensino, principalmente o ensino de filosofia, constata que há uma valorização da experiência como imitação, o que não permite a experiência do pensar, esta que é uma maneira de afetar a própria vida filosoficamente. Para o autor, nesse tipo de imitação apenas se reproduz a experiência do outro em detrimento daquela que é feita por si mesmo, produzindo um empobrecimento da experiência e um enfraquecimento dos modos de vida e do pensar filosófico sobre a vida (GELAMO, 2009, p. 127).

A partir desse horizonte teórico, entendemos que no ensino de filosofia quando predomina a transmissão abstrata do conhecimento como repetição do mesmo, seja pelo discurso ou pela escrita, não se permite acontecer o exercício de si como prática da liberdade, isto porque nesse tipo de ensino se produz uma relação técnica em que a transmissão da verdade é apenas reproduzida sem produzir uma tensão agonística importante para a problematização de si e para repensar as práticas ético-políticas.

## 1.2 O ensino de filosofia e a escrita de si

A partir da noção de cuidado de si (*epiméleia heautoû*) Foucault desenvolve no curso de 1982 (2004) uma reflexão sobre a vida como modo de exercícios espirituais. Essa noção é compreendida pelo autor tanto como atitude, como uma atenção e também como práticas de transformação de si por meio do exercício de si. Com estas três ideias, resumimos os três elementos que Foucault (2004, p. 14-15) propõe examinar durante o curso a propósito da noção de *epiméleia heautoû*: primeiro, como atitude para consigo, com os outros e com o mundo; segundo, uma forma de atenção/olhar que se realiza por formas de atenção ao que se passa no pensamento; e terceiro, um série de práticas como exercícios e meditações por meio dos quais se produzem a transformação de si.

Por isso, o autor entende que o cuidado de si se “[...] constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.” (FOUCAULT, 2004, p. 11). Inquietação que conduz o indivíduo ao permanente exercício de si como forma de fazer da filosofia uma preparação. Contudo, cuidar de si não significa adquirir capacidades ou competências para fazer coisas, como é característico de



nossa época, antes tem o sentido agonístico de transformação de si. Sobre isso, Frédéric Gros, no dossiê “Cultura de Si”, cita uma passagem do próprio Foucault:

A agonística estrita que caracteriza a ética antiga não desaparece [...]. Ser mais forte do que si implica que se esteja e se permaneça à espreita, que se desconfie sem cessar de si mesmo, e que não apenas no decurso da vida cotidiana, como também no próprio fluxo das representações, se faça atuar o controle e o domínio. (Foucault apud GROS, 2004, p. 648).

A partir desse modo de viver agonístico, Foucault compreende a filosofia como um saber que, por meio de um exercício do pensamento sobre a vida, proporciona um desprender-se de si, como expressa:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos, e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente da que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 2014, p. 13).

De modo semelhante a esse questionamento do saber realizado por Foucault no início da obra *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*, podemos perguntar: de que valeria o ensino de filosofia nas escolas, se tivesse apenas por função a aquisição, transmissão e reprodução do conhecimento e não, de certa maneira, produzir o desprender-se de si mesmo por meio das problematizações de nossas práticas cotidianas? Nessa mesma perspectiva de deslocamento, o autor atribui outro sentido para se fazer a história da filosofia, a qual deve se realizar como um exercício problematizador que tem por objetivo “[...] definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, o que faz e o mundo em que vive.” (FOUCAULT, 2012, p. 193).

A partir desse horizonte problemático, pensamos o uso da escrita como prática existencial em contraponto ao uso como reprodução do mesmo. Foucault, no texto *A escrita de si*, ao tratar sobre as correspondências espirituais entre os filósofos antigos, afirma que “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe.” (FOUCAULT, 2012, p. 150). Foucault ao estudar as cartas de Sêneca descreve que o objetivo era examinar a vida cotidiana para prepara-se diante de outros acontecimentos semelhantes. O exame da vida constitui um exercício que “[...] lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida.” (FOUCAULT, 2012, p. 157), isso significa que é preciso



examinar a maneira como se vive tendo como referência a criação da arte de viver, ou seja, da construção da melhor forma de viver.

Desse modo, Foucault (2012, p. 144) compreende que a escrita tem uma função *etopoiética* que é a de transformar a verdade em *êthos*, ou seja, se constitua em um modo de vida. Isto quer dizer que a escrita produz um exercício de si que se transforma em um aprendizado da arte de viver. Essa transformação pela escrita pode ser observada na descrição que Foucault (2004, p. 432) realiza dos escritos antigos denominados como *hypomnêmatas*, os quais consistiam de anotações que servem como suporte de lembrança e guia de conduta para a vida cotidiana. Esses escritos servem tanto como um exercício para si como também para os outros, pois nas correspondências entre os filósofos utilizava-se desta técnica do *hypomnêmeta* para lembrar os discípulos dos ensinamentos e exercícios cotidianos necessários para vivenciar a filosofia.

Foucault (2010) também descreve que Platão na *Sétima Carta* (ou Carta VII) relata sobre o fracasso de Dionísio na prova da filosofia, recusando a filosofia como exercício de práticas e escolhendo escrever um tratado de filosofia. Platão descreve: “[...] meu primeiro cuidado foi certificar-me se Dionísio era mesmo unha e carne com a filosofia.” (1975, 340b) e explica que ele, apesar de pretender-se filósofo, não a praticava como atividade existencial. Por meio da descrição de Platão, Foucault evidencia que a experiência de Dionísio é de uma escrita como reprodução, mas que a filosofia deve se realizar como modo de vida, em que a própria vida deve ser modificada por meio de práticas cotidianas.

Com isso, Foucault compreende a filosofia como exercício de si que se realiza por práticas. “Aquilo que a filosofia encontra seu real é a prática da filosofia, entendida como conjunto das práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si. O trabalho de si sobre si é o real da filosofia.” (2010, p. 221). Ao interpretar a *Carta VII* de Platão, que aborda seu relato sobre sua missão de conselheiro político na ocasião de sua segunda viagem a Sicília, Foucault (2010, p. 203-222) percebe que o que está em jogo na missão de Platão é o próprio sentido da filosofia: não ser puro e simples discurso (*logos*), mas *érgon* (tarefa, obra).

A *Carta VII* é para Foucault uma reflexão que trata sobre o real da filosofia, contudo, não o real enquanto parâmetro para medir se a filosofia é verdadeira ou não, mas da verdade como modo de vida. E cita o exemplo do homem doente relatado por Platão (1975, 330d), demonstrando que, para que a filosofia não seja apenas discurso, mas realidade, ela precisa ter a mesma atitude do médico que busca convencer o doente a mudar seu regime de vida, ou seja, o que está em jogo é seu modo de vida cuja transformação evitará outras doenças.



A partir desse registro teórico, o projeto PIBIC-Jr/2019 objetivou, por meio de troca de cartas filosóficas, intensificar a forma de vivenciar o exercício filosófico existencial. Com essa atividade buscamos analisar e relacionar a escrita e a vida, a técnica e a subjetividade, a filosofia e a existência, isto porque, geralmente a escrita é utilizada apenas como reprodução do conteúdo adquirido sem vinculação com um exercício de si.

Por isso, como fundamentação teórica e instrumento de análise para a aplicação do projeto, a leitura foucaultiana da escrita de si nos possibilitou desenvolver uma escrita problematizadora das práticas nas quais o sujeito está inserido em sua existência. E uma dessas práticas diz respeito à construção social do ser adolescente, etapa da vida à qual pertence o público participante desse projeto.

Segundo Rocha e Garcia (2008) o conceito de adolescência não pode ser mais entendido apenas como concebido pela modernidade, isto é, como uma etapa intermediária de desenvolvimento e preparação para a entrada no mundo adulto, mas deve ser concebida como produção social de uma idealização da adolescência que é promovida contemporaneamente pela cultura do consumo e o culto à liberdade. Para as autoras, a idealização de estilos de vida produz um fluxo de identidades múltiplas e móveis propagadas por ideais de liberdade de escolha para adotar diferentes estilos, por sua vez, atrelados as diferentes possibilidades de consumo (2008, p. 626).

Portanto, a partir da relação entre a escrita e a adolescência, procuramos analisar na expressão de sua escrita o modo como os mesmos se compreendem, sua percepção sobre a ação da sociedade na formação de si, indagando acerca do seu propósito e a construção de sua existência nela.

## **2 METODOLOGIA**

O projeto PIBIC-Jr se desenvolveu por meio de pesquisa teórica e prática, introduzindo os estudantes do ensino médio nos primeiros passos de pesquisador na modalidade de iniciação científica. A pesquisa teórica teve por objetivo inserir os estudantes na fundamentação teórica da proposta de pesquisa, sendo que o mesmo se realizou por meio de leituras, discussões presenciais e, também, por meio de leitura e relatórios em pesquisas individuais. A pesquisa prática consiste em duas etapas: primeiro, o desenvolvimento da atividade das cartas filosóficas e, em um segundo momento, a análise da material coletado. Essa etapa prática tem por objetivo introduzir os estudantes pesquisadores nos procedimentos



práticos de um processo de pesquisa, sendo que sua participação aconteceu principalmente no estudo da fundamentação teórica, na análise das cartas e formatação dos dados, na escrita científica e, na divulgação da pesquisa em eventos. A análise de dados foi realizada a partir da perspectiva da análise qualitativa, pois mesmo que os dados possam ser apresentados em forma numérica, nosso objetivo é compreender o modo como a vida dos sujeitos é formada em suas práticas cotidianas.

A atividade de redação consiste na troca de cartas filosóficas entre as duas turmas ingressantes no ano de 2019 no Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos em Administração e Cooperativismo no IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, totalizando um público alvo de 80 estudantes em duas turmas de 40. Inicialmente os estudantes foram ambientados na proposta durante as aulas de filosofia no primeiro bimestre, pois nesse momento é possível relacionar a proposta ao conteúdo de filosofia antiga, na qual um dos modos de realizar a filosofia era a troca de cartas filosóficas entre os filósofos. Nessa fase utilizamos duas aulas de filosofia para apresentar a proposta e trabalhar o tema das cartas filosóficas na filosofia antiga. Durante a exposição, como exemplificação foram abordadas as obras: *Carta VII* de Platão (1975) e as *Cartas a Lucílio* de Sêneca (2004), ambas tratam da filosofia como exercício existencial.

A escrita da carta consistia em que cada um deveria escolher um tema qualquer, fazer uma pesquisa para fundamentação teórica, realizar uma reflexão que o conduzisse à problematização da existência e apresentá-lo em um texto dissertativo. A partir desses critérios as cartas foram avaliadas para atribuição de um conceito, como uma das atividades avaliativas no bimestre. Para a troca de cartas, os estudantes realizaram a descrição em um pequeno caderno, o qual foi adotado como forma de construir um histórico das mensagens. Em seguida, as cartas foram distribuídas por sorteio para formar as duplas, as quais permaneceram até o final do ano letivo de 2019. A escrita não foi anônima e iniciou-se primeiro em uma turma, para depois enviar para o aluno da outra turma, sendo que este, por sua vez, elaborou uma resposta diante das colocações iniciais do remetente e, na sequência desenvolveu sua própria reflexão temática. Optou-se por realizar a troca de cartas como uma atividade extraclasse, isto se justifica pelo pouco tempo para realizar a atividade durante a aula de filosofia. As trocas ocorreram uma vez a cada bimestre, sendo realizadas três trocas no ano de 2019.

### 3 DISCUSSÃO



No ano de 2019 foram realizadas três trocas das cartas filosóficas, as quais se desenvolveram da seguinte maneira: as duas primeiras trocas foram encaminhadas como temática aberta, ou seja, cada um estava livre para escolher um tema, tendo apenas um critério de encaminhamento, pensar como aquela temática o conduzia à problematização da existência; a terceira troca se desenvolveu direcionando a escrita para temáticas que os conduziam à problematização da adolescência, embora também estivessem livres para escolher o assunto para dissertar.

Em relação ao encaminhamento metodológico das atividades, percebemos que durante as trocas das cartas ocorria um atraso na entrega por parte de alguns alunos o que dificultava o início da atividade na próxima turma. Então, foi possível realizar apenas três trocas durante o ano e não uma vez por mês como estava previsto na proposição do projeto.

Em relação aos dados, nas duas primeiras trocas a análise se deteve sobre o modo como os estudantes desenvolviam uma continuidade nas reflexões temáticas de seus colegas. Sendo assim, as cartas filosóficas dos estudantes foram analisadas por duas óticas de indagação.

A primeira ótica de análise concentra-se no conteúdo abordado na escrita das cartas, sendo que os dados recolhidos apontam que os assuntos recorrentemente permeiam o campo existencialista. E independentemente da escrita começar de forma despreziosa, direciona-se para questões relacionadas ao comportamento moral e princípios éticos, origem do universo, propósito de vida, necessidade de engajamento social, questões ambientais, problemas políticos, compreensão do ser e dos sentimentos, o ser humano como prepotente, consciência e questões da adolescência. Desse modo, essas temáticas indicam que os estudantes procuraram no desenvolver de suas escritas abordar questões que estivessem relacionados com o que acontece em sua vida em sociedade. Optamos pela descrição desses temas mais gerais como forma de síntese dos conteúdos tratados nas cartas e, assim, não detalhar em exemplos as abordagens dos estudantes, pois o que nos interessa é evidenciar que os mesmos se percebem como sujeitos em formação a partir de elementos existenciais.

Já a segunda ótica se refere ao modo como os estudantes dão sequência aos assuntos abordados por seus colegas. Sendo que se observou que das 40 cartas: no primeiro diálogo, 33 (82,5%) deram continuidade, 6 (15%) não deram continuidade e 1 (2,5%) estava incompleta; no segundo diálogo, 20 (50%) deram continuidade, 6 (15%) não deram continuidade e 14 (35%) estavam incompletas.



Nessa descrição percebemos que no primeiro diálogo houve interesse por parte dos estudantes em construir sua escrita numa interlocução que estivesse comprometida com as questões colocadas pelo seu colega. Já os dados do segundo diálogo revelam uma descontinuidade em relação ao primeiro diálogo, isso se justifica por uma mudança na metodologia na elaboração das cartas, enquanto no primeiro diálogo a escrita foi realizada como tarefa extraclasse, no segundo diálogo a atividade foi realizada durante a aula de filosofia. Assim, notamos que essa segunda opção metodológica não foi bem sucedida, pois determinar um limite de tempo para iniciar e terminar uma atividade dificultou que alguns concluíssem seu texto.

A dificuldade metodológica no segundo diálogo nos conduziu a uma reflexão sobre a relação entre o tempo e o ensino. Faz-se necessário pensar o ensino de filosofia, como a educação como um todo, como um trabalho paciente de si em que é preciso dar-se tempo e, assim, combater modelos objetivistas de ensino-aprendizagem que, alicerçados em procedimentos de eficiência, visam apenas à economia de tempo. Esse imediatismo da busca por resultados, característico de nossa modernidade tecnológica, conduz o indivíduo à fuga de si e a elisão dos problemas existências.

Após esses dois diálogos, avaliamos a necessidade de focar a relação da escrita e a adolescência, isto porque a proposta do projeto é investigar o modo como o exercício da filosofia contribui para a problematização da existência. E em razão de que o objeto analisado em questão, as cartas, são originárias de uma faixa etária pertencente a tal denominação, propomos como terceiro diálogo a problematização da adolescência como modo de intensificar a construção de um exercício filosófico atento ao que acontece com a vida.

Assim sendo, no terceiro diálogo analisamos as respostas individualmente, as quais somaram 71 respostas nas duas turmas, isto porque alguns estudantes não realizaram a atividade e outros solicitaram transferência de escola. Destas, apenas 2 foram descrições que relataram conflitos pessoais vividos em seus cotidianos, as outras 69 se ativeram ao desenvolvimento do tema da adolescência em seu aspecto de produção histórico-social, sendo que: 42 descreveram a influência da sociedade em geral, 37 a influência da família, 23 os grupos e as amigas, 19 as escolas, 17 a mídia e 8 referem-se aos relacionamentos.

Na escrita das cartas esses temas aparecem descritos em diferentes questionamentos, como sobre o modo como os mesmos entendem a formação do seu eu diante dos padrões produzidos pelas instituições sociais como a família e a mídia; a adolescência como produção e uma invenção; como uma fase de conflitos, de lutas internas e incertezas sobre o futuro; a percepção da vida como um aprendizado e transformação; e apontando a necessidade de ajuda



para que possam melhor se compreender neste momento da vida. Desse modo, a problematização do ser adolescente aparece no modo como os estudantes entendem-se como sujeitos em formação descrevendo como esses elementos externos os afetam em sua vivência pessoal.

Nesse terceiro diálogo notou-se que o conteúdo escrito nas cartas evidencia a busca dos mesmos em compreenderem a eles mesmos, tal como a sociedade na qual estão inseridos por meio da indagação acerca do seu propósito e de sua existência nela. A adolescência representa os primeiros passos na construção da consciência do eu em suas implicações sociais, em consequência, a percepção do eu entra em constante conflito com a sociedade, já que a referida cria expectativas e prega sobre os mesmos profusas instituições sociais. Vigorando assim, análogo a esta fase, a percepção de que a construção de sua identidade está ligada a ideias, valores, sistemas ou instituições que permeiam tal formação, o que torna as questões extraídas demasiadamente compreensíveis.

Sobre as dificuldades na execução do projeto, além das já mencionadas, a saber, o atraso na entrega da atividade, a não realização da atividade por alguns dos estudantes, a redução do número de cartas prevista no projeto e a mudança da realização da escrita durante a aula para uma atividade extraclasses, também encontramos dificuldades com a formalização da escrita, isto porque alguns alunos ainda não dominam as técnicas da escrita, comprometendo em alguns momentos a expressão do pensamento de forma compreensível.

Enfim, este projeto PIBIC-Jr contribui tanto para inserir os estudantes pesquisadores nos procedimentos da pesquisa de iniciação científica no ensino médio, quanto para indicar a importância, no ensino de filosofia, da utilização de uma escrita filosófica que produza a problematização da existência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho tencionou a prática da escrita filosófica como uma maneira de pôr-se a refletir sobre a própria existência, isto é, por meio da redação de cartas filosóficas buscamos promover um novo uso da técnica da escrita no ensino de filosofia, não como reprodutora do conteúdo, mas que conduzisse a uma atitude atenta ao que nos acontece. Resgatando o aforismo socrático, *Nosce te ipsum*, “conhece-te a ti mesmo”, prevê-se essencial para que haja identificação do sujeito como existente, dessa maneira a reflexão a partir da



*Recebido em: 26/05/2020*  
*Aprovado em: 23/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

técnica da escrita é imprescindível. O jeito como alguém pensa e se comunica, é inevitavelmente a forma como essa pessoa existe.

A escrita de si ao conduzir a uma experiência de inquietação existencial e uma problematização das práticas cotidianas constitui em um novo uso de si e um novo uso técnico da escrita em filosofia. Assim, entendemos que esse novo uso passa pela aprendizagem da problematização das relações de saber-poder que estão presentes em nossas experiências cotidianas, contribuindo para um uso ético-político na formação educacional.

A dinâmica dessa pesquisa contribuiu para apontar a necessidade de pensar o ensino de filosofia por meio de exercícios, como a escrita, que vivenciam uma atenção à existência. A análise dos dados das cartas filosóficas evidencia que a escrita potencializa a problematização de si, contribuindo para a formação de um modo de pensar atento ao que nos acontece no presente.



Recebido em: 26/05/2020  
Aprovado em: 23/12/2020  
Publicado em: 31/12/2020

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Elogio da Profanação. In: AGAMBEN, G. *Profanações*. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 65-79.
- AGAMBEN, G. *O uso dos corpos*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* Trad. Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.
- DREYFUS, H. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DREYFUS, H. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- DREYFUS, H. *Ética, Sexualidade, Política*. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A.D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- DREYFUS, H. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GELAMO, R. P. *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.
- GROS, F. Notas e Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PLATÃO. Sétima Carta. In: PLATÃO. *Diálogos: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades*. Belém: Ed. UFPA, 1975, p. 137-167.
- ROCHA, A. P. R.; GARCIA, C. A. A adolescência como ideal cultural contemporâneo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(3), p. 622-631, 2008.
- SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Trad. de G. A. Segurado e Campos. Lisboa: Calouste Gulbenkian. 2004.
- SLOTERDIJK, P. *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*. Valencia: Pre-texto, 2012.



*Recebido em: 25/11/2020*  
*Aprovado em: 28/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**  
**sobre a tentativa de elevar o ensino de filosofia através da implementação de uma**  
**Oficina de Escrita Filosófica**

**TEACHING EXPERIENCE REPORT**  
**on the attempt to elevate the teaching of philosophy by implementing a Philosophical**  
**Writing Workshop**

*Maíra de Souza Borba<sup>1</sup>*

**RESUMO**

Tendo em vista uma perspectiva estritamente pessoal, o presente artigo visa relatar a experiência docente vivenciada a partir da tentativa de implementação de uma Oficina de Escrita Filosófica no curso de graduação em filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), realizada no segundo semestre de 2017. Explorando desde o contexto de surgimento da ideia da Oficina, até seus objetivos e as dificuldades em sua implementação, o presente relato não visa apenas oferecer dados técnicos, mas sobretudo compartilhar as impressões pessoais erigidas pela professora coordenadora do projeto ao longo desse processo. Embora aprender a escrever seja inegavelmente uma necessidade da maior parte dos alunos de graduação em filosofia, grande parte deles não está preparada para lidar com o esforço exigido nesse processo. A ilusão, por parte dos alunos, da existência de métodos rápidos e milagrosos leva à frustração tanto do discente, quanto do docente.

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

**ABSTRACT**

In view of a strictly personal perspective, this article aims to report the teaching experience from the attempt to implement a Philosophical Writing Workshop in the philosophy course at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), held in the second semester of 2017. Exploring from the context of the emergence of the idea of the Workshop, to its objectives and the difficulties in its implementation, the present report does not aim only to offer technical data, but also to share the personal impressions built from the project's coordinating teacher throughout this process. Although learning to write is undeniably a necessity for most undergraduate students in philosophy, most of them are not prepared to deal with the effort required in this process. The illusion, on the part of the students, of the existence of quick and miraculous methods leads to the frustration of both the student and the teacher.

**Keywords:** Philosophy. Teaching. Writing.

---

<sup>1</sup> Professora Dra. da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [mairaborba@hotmail.com](mailto:mairaborba@hotmail.com).  
CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8577409944196184>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-2765>.



## INTRODUÇÃO

A realidade das universidades públicas no Brasil, infelizmente, é alarmante. Os alunos ingressam cada vez mais despreparados e, na maior parte das vezes, não são capazes de acompanhar as exigências de um curso de graduação. Houve um tempo em que as universidades públicas eram sinônimo de excelentes alunos. A seleção era rigorosíssima e o número de vagas extremamente limitado em relação à demanda. Nos últimos anos, houve uma mudança significativa nesse cenário. As mudanças no processo de admissão e a política de expansão das universidades e do acesso ao ensino superior, ocorridas no governo Lula (2003-2011) e no governo Dilma (2011-2016)<sup>2</sup>, trouxeram ganhos inestimáveis para o país como um todo. Contudo, as universidades públicas estão em descompasso com a admissão desses novos alunos. Continua-se a esperar o melhor aluno e fazer exigências de acordo com tal expectativa.

A situação é paradoxal ao extremo, pois ao mesmo tempo em que não se pode diminuir a qualidade do ensino superior, muitos dos alunos ingressantes hoje têm dificuldades para acompanhar os cursos. Obviamente, o problema está na base da educação, problema antigo e persistente que parece não encontrar solução em um país no qual o investimento em educação pública é mínimo – 5,1% do PIB (Produto Interno Bruto) em 2017, de acordo com dados da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)<sup>3</sup>. O investimento na expansão e maior acesso às universidades, sem dúvida representa um avanço, porém acarreta resultados limitados diante do cenário geral.

O aluno é jogado na universidade, mas nem sempre tem reais condições de lá estar, pois carece da base proveniente de um ensino básico de qualidade. O pensamento comum por parte dos docentes é de que o problema é do aluno. Se ele não tem condições, se não teve um ensino de qualidade, não deveria estar na universidade. Há também quem se considera alheio ao problema, afinal de contas, o problema é da educação básica e lá deve ser solucionado. Não é o caso de julgar a validade desses pensamentos, a questão é que o problema existe, é um fato. Cabe aos professores lidarem com ele todos os dias. Alguns deles podem acreditar estar isentos da responsabilidade, e não ter obrigação de desempenhar um papel ativo na solução do problema, mas ainda assim, são os professores, juntamente com os alunos, que o enfrentam

---

<sup>2</sup> Através de programas como o Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007), o SISU – Sistema de Seleção Unificada (2009) e a lei de cotas Sociais (2012), por exemplo.

<sup>3</sup> Disponibilizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira no *Panorama da Educação: Destaques do Education at Glance* (2020).



*Recebido em: 25/11/2020*  
*Aprovado em: 28/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

diariamente. São eles que corrigem textos incompreensíveis, que presenciam o esforço de alunos que acompanham as aulas, fazem perguntas pertinentes, mas no momento de escrever e colocar no papel o conhecimento adquirido, não obtêm sucesso.

No caso da filosofia o problema se acentua devido à inevitável demanda pela produção de textos. Não há outro meio eficaz de avaliar os alunos. Não lhes cabe solucionar problemas matemáticos através de números e equações, não há fórmulas, nem possibilidade de questões objetivas. A produção de textos é uma exigência constante com a qual eles se deparam ao longo de todo curso. E isso não se dá em termos de aprendizado, eles não são ensinados na universidade a produzir textos propriamente<sup>4</sup>, são cobrados, desde o primeiro semestre, por um conhecimento que, supostamente, deveriam ter como bagagem.

Idealmente, o aluno chega pronto, ele está familiarizado com todos os tipos de texto e irá executá-los com maestria. Cabe ao professor apenas apresentar o conteúdo filosófico para que possam exercitar suas habilidades. Quando muito, há uma diferenciação entre os tipos de texto (resumo, fichamento, resenha, ensaio etc.), mas, ainda assim, supõe-se que o aluno tenha uma prévia capacidade de articular seu pensamento em forma de escrita. A realidade é totalmente outra, eles têm dificuldades de escrita que não permitem que expressem seu pensamento de forma minimamente compreensível. Ler os textos é, na verdade, tentar imaginar o que se passa em suas cabeças, decifrando suas palavras, tentando colocá-las em ordem e encontrar ali algum sentido. É trabalhoso, cansativo e desanimador.

No presente artigo relatarei um pouco da minha experiência na tentativa de implementação de uma Oficina de Escrita Filosófica no curso de filosofia da UFMS. Primeiramente, será apresentado o contexto de surgimento da Oficina, em seguida, seu desenvolvimento e as dificuldades encontradas em sua execução. Por fim, a partir da minha perspectiva pessoal, enquanto professora coordenadora do projeto, será feita uma reflexão sobre os seus resultados.

---

<sup>4</sup> Há disciplinas denominadas Prática de Ensino, Leitura e Pesquisa em Filosofia (PELPEF), que visam, em parte, minimizar o problema da escrita. Contudo, a disparidade entre os alunos e a carga horária limitada, dificulta que uma disciplina regular aborde seus problemas individuais. Parte-se da ideia de que o aluno tenha um conhecimento mínimo e que irá aprender apenas a diferenciar os tipos de textos, porém, muitos precisam de uma abordagem mais elementar e detalha dos princípios que envolvem a escrita. Além disso, as PELPEFs se iniciam juntamente com as demais disciplinas do curso, em que as exigências de produção escrita são uma constante, deste modo, há um descompasso entre o que o aluno aprende na PELPEF e o que é cobrado dele, logo de início, nas demais disciplinas.



## **1 SOBRE O SURGIMENTO DA IDEIA DE UMA OFICINA DE ESCRITA FILOSÓFICA**

A carência dos discentes quando se fala em produção de textos é inegável. Percebe-se claramente que o aluno de graduação, fruto do ensino numa visão positivista, na maioria das vezes, não está sendo formado para construir o seu próprio saber. A supervalorização da técnica e da ciência torna o conhecimento algo dado, pronto. Cabe ao aluno receber esse conhecimento e ser capaz de reproduzi-lo. Deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico é prejudicado, o que reflete diretamente nas capacidades de leitura e escrita.

Não raras as vezes é só no primeiro período de um curso universitário que os alunos têm seu primeiro contato com gêneros textuais como fichamento, ensaio, artigo científico, projeto de pesquisa, entre outros. Para além das necessidades imediatas do próprio curso, é de fundamental importância que o aluno conheça a estrutura da pesquisa e escrita filosóficas, pois as cobranças a esse respeito se estendem ao mercado de trabalho e determinam as possibilidades de dar continuidade aos estudos através de uma pós-graduação.

Assim, não obstante a real solução do problema esteja muito distante de ser alcançada, pois depende de uma educação pública de qualidade desde os primeiros anos escolares, cabe ao professor duas opções: 1) cruzar os braços e aceitar a situação; 2) trabalhar para encontrar meios de minimizar o problema. A segunda opção parece, portanto, a alternativa eticamente mais correta a ser adotada. Mas como fazer isso? Foi nesse contexto que, no ano de 2017, surgiu a proposta de uma Oficina de Escrita Filosófica dentro do curso de graduação em filosofia da UFMS.

Elaborada enquanto Projeto de Ensino, a Oficina foi coordenada e elaborada por mim, professora do curso. Sua implementação contou com a participação de dois alunos do curso na função de monitores<sup>5</sup>. Cabia a eles organizar as inscrições e coletar informações sobre os participantes, intermediar o contato entre a professora e os alunos inscritos e oferecer suporte em horários alternativos.

Inicialmente a Oficina tinha previsão para acontecer no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Seria uma atividade extracurricular que, embora pudesse constar entre as horas computadas como atividades complementares, não integraria o currículo. Deste

---

<sup>5</sup> Allisson Vicente Xavier Gonzalez (maior incentivador do projeto, tendo apresentado a ideia inicial) e Talissa Silva Fernandes



*Recebido em: 25/11/2020*  
*Aprovado em: 28/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

modo, por não se tratar de uma disciplina, não seriam atribuídas notas ou créditos no histórico escolar, mas os alunos que concluíssem teriam direito a um certificado.

Se por um lado, a Oficina de Escrita parecia uma necessidade dos próprios alunos, por outro, ela seria fundamental para a evolução do curso e até mesmo para sua manutenção. Os parâmetros utilizados pelo MEC para qualificar os cursos de graduação e determinar sua manutenção dependem, em grande parte, do progresso dos alunos e da permanência dos mesmos no curso. Deste modo, diminuir a evasão e garantir o sucesso dos alunos no Enade<sup>6</sup> são questões determinantes. Muitos dos alunos que desistem do curso o fazem pelas dificuldades encontradas em acompanhar o ritmo das disciplinas. Eles se sentem incapazes e desmotivados por não obterem sucesso nas avaliações.

O objetivo geral era claro: criar, dentro do curso de graduação em filosofia da UFMS, um espaço de estudo, reflexão e prática da escrita, visando compreender as carências dos alunos do curso para encontrar maneiras eficazes de minimizá-las. Para alcançá-lo, foram traçados objetivos específicos: mapear o contexto dos alunos do curso de graduação em filosofia da UFMS, suas origens, seu histórico escolar, em que medida se deu seu contato prévio com textos filosóficos, etc.; determinar as maiores dificuldades dos alunos em relação à escrita através da análise de textos produzidos por eles, bem como dos relatos dos próprios alunos; elaborar materiais (compilados de textos, manuais, métodos e demais elementos para auxiliar no aprimoramento da escrita) voltados para as especificidades dos alunos do curso de graduação em filosofia da UFMS; promover encontros semanais ou quinzenais (denominados oficinas), com o objetivo de apresentar e debater princípios básicos de produção de textos e propiciar momentos de produção e análise dos textos; por fim, analisar a evolução dos alunos participantes da Oficina visando o aprimoramento do modelo, que seria aplicado a outras turmas.

A ideia era promover encontros de cunho sobretudo prático, possibilitando, assim, a realização de exercícios e atividades ligados à pesquisa e à produção acadêmica. Seriam enfatizados exercícios de técnicas de escrita, acompanhados de minuciosa análise crítica da produção dos alunos. Deveriam ser realizadas atividades individuais de produção escrita,

---

<sup>6</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem por objetivo avaliar o aprendizado dos estudantes tendo em vista os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de seus respectivos cursos de graduação. Seus resultados servem de base para a classificação das Instituições de Ensino, sendo referencial para os processos de credenciamento institucional. É um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação. Informações completas sobre o Enade podem ser encontradas no portal do MEC – Ministério da Educação.



*Recebido em: 25/11/2020*  
*Aprovado em: 28/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

sempre a partir de temas determinados e orientações técnicas dadas. Também seriam empreendidas dinâmicas de grupo, como a leitura e comentário de todos os trabalhos produzidos, de maneira a compartilhar as experiências e aguçar o espírito crítico. Esperava-se que os alunos participantes fossem capazes de desenvolver um olhar analítico sobre a própria produção.

Os textos produzidos seriam lidos, corrigidos e comentados, por escrito. Para as orientações e plantões de dúvidas seria aberto espaço online, além de atividades extras, como análise, leitura e escrita de pequenos textos.

Para favorecer a produtividade do grupo, foi estabelecido que cada turma deveria ter no máximo, quinze vagas. A Oficina teria aproximadamente dez módulos diferentes, com duração variável. Ao término, seriam selecionados os melhores textos para possível publicação.

Esperava-se que a Oficina de Escrita pudesse contribuir para o aprimoramento dos alunos, melhorando seu desempenho na produção de textos e, conseqüentemente, nas disciplinas cursadas. Esperava-se também que o melhor desempenho dos alunos contribuiria para que eles se sentissem mais motivados dentro do curso, diminuindo assim o índice de evasão.

Na teoria, a ideia parecia muito boa: vamos ajudar os alunos a dominar a arte da escrita! Na prática, não funcionou exatamente como o esperado.

A ideia de implementar um projeto oriundo da necessidade dos próprios alunos e de incessantes demandas para que algo desse tipo fosse empreendido era empolgante. Partiu-se para a elaboração da parte teórica, selecionando textos filosóficos e metodológicos com o objetivo de preparar o material e definir o conteúdo a ser ministrado na Oficina. O desafio era imenso sobretudo considerando que eu não possuía formação em letras, mas parecia valer o esforço e dedicação, pois além de ajudar os alunos, o projeto traria ganhos para o curso como um todo.

A divulgação do projeto causou certa comoção entre os alunos e muitos demonstraram interesse em participar. Os encontros ocorreriam quinzenalmente, no período da tarde, tendo duração aproximada de duas horas. Assim que as inscrições foram abertas o número de inscritos superou as expectativas. Foram vinte e nove alunos, o que ficava bem acima dos quinze que inicialmente seria o máximo permitido para viabilizar o bom andamento da Oficina. Muitos alunos teriam que ficar de fora, o que não parecia justo. Visando responder à demanda, decidiu-se abrir duas turmas. Obviamente, isso acarretaria muito mais tempo e trabalho dedicados ao projeto. O que seria uma atividade quinzenal, passou a ser semanal, pois os encontros das duas turmas foram alternados e a cada semana eram realizadas atividades com uma delas. Contudo,



tendo em vista os benefícios que o projeto vislumbrava alcançar, a decisão de dedicar mais tempo a ele não foi difícil.

Inicialmente, foi definida uma bibliografia básica visando tanto a preparação do plano de curso da Oficina, quanto o fornecimento de material de apoio para os alunos participantes e, posteriormente, a elaboração de um material didático reunindo os temas abordados, na tentativa de auxiliar também os não participantes. No tocante a questões metodológicas, nomes como Bakthin (1997), Cossuta (1994), Emediato (2007), Folscheid e Wunenburger (2006), Martinich (2005) e Severino (2008 e 2017), foram alguns dos visitados nessa empreitada. Já no que diz respeito à História da Filosofia, o objetivo era trabalhar diversos filósofos, não nos limitando a um período e tentando diversificar ao máximo no que diz respeito ao estilo de escrita.

## **2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA DE ESCRITA FILOSÓFICA**

Tendo como base a obra de Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, *Metodologia Filosófica* (2006), definiu-se que o primeiro módulo abordaria a explicação, ou resumos explicativos, de textos filosóficos e contemplaria obras de Aristóteles (1987), Descartes (1999) e Rousseau (2005). Contudo, havia necessidade de um momento anterior à redação de textos em que fossem trabalhadas técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos, visto que para escrever sobre os filósofos é preciso compreendê-los e, raramente, essa compreensão vem de forma natural.

Os hábitos de leitura das gerações atuais são pífios, o que não é de se admirar tendo em vista a difusão do acesso às novas tecnologias. A tendência, se não fizermos algo para reverter esse quadro, é piorar. De acordo com a pesquisadora Maryanne Wolf (2019), os hábitos digitais modificam a forma como processamos as informações. A tendência que tem se instaurado na sociedade em abandonar o hábito da leitura de livros impressos, substituindo-o por tempo diante de telas, diminui a capacidade de compreensão, prejudicando a análise crítica. O tempo passado diante das telas não acarreta a completa abolição da leitura, mas favorece uma leitura apenas superficial. Tendo em vista que a habilidade de ler não é inata, a falta do exercício da leitura, nesse caso da leitura aprofundada, atrofia nossas capacidades. Tendo em vista a inevitável consolidação do mundo digital, Wolf acredita ser possível que as vantagens da leitura impressa se percam.

O largo acesso à internet e televisão empobreceram culturalmente os nossos jovens, e isso reflete de forma significativa no ensino. Tendo tido pouco contato com livros e quase



Recebido em: 25/11/2020  
Aprovado em: 28/12/2020  
Publicado em: 31/12/2020

nenhum com obras filosóficas, os alunos não têm preparo para lidar com a carga de leitura exigida no curso. Até mesmo aqueles que, provindos de um ensino básico mais robusto, tiveram bom contato com literatura, carecem de treino na leitura filosófica propriamente. Ler filosofia, infelizmente não é o mesmo que ler autores como Guimarães Rosa, ou Jorge Amado. Não podemos ler a *Crítica da Razão Pura* da mesma forma que lemos um romance como *Gabriela, Cravo e Canela*. Tendo essa ilusão, os alunos encontram uma frustração enorme, pois por não serem capazes de compreender diante da primeira leitura, sentem-se logo completamente inaptos, questionando suas habilidades intelectuais. Mal sabem eles que, independentemente de nossas habilidades e formação, a leitura filosófica nunca é tão simples. Obviamente, ela pode ser mais dificultosa para os não habituados, mas jamais torna-se tão fácil a ponto de dispensar a releitura do texto. Ler filosofia é trabalhoso, demorado, exige atenção, concentração e persistência. Os alunos precisam ser preparados para isso, caso contrário, sentem-se desmotivados por pensarem que as dificuldades são só deles, enquanto na verdade, em maior ou menor medida, são de todos nós.

Desta maneira, foi feito todo um trabalho de preparação para a leitura filosófica. Nos primeiros encontros ocorreram conversas francas sobre o tema, em que o objetivo era justamente fazer os alunos perceberem que as dificuldades com as quais nos deparamos nesse percurso são compartilhadas por todos. Embora não haja nenhuma técnica milagrosa capaz de solucionar tais problemas, é possível minimizá-los. O primeiro passo é tomar consciência do problema, o segundo, é enfrentá-lo de frente, sem buscar desviar-se dele. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que ler se aprende lendo, não há escapatória. E essa leitura não pode ser desviada para resumos, manuais, comentadores, etc. Tem que se ir diretamente à fonte. Nesse sentido, como alertam Folscheid e Wunenburger (2006), a busca por atalhos é sempre prejudicial e embora, a curto prazo, o avanço possa parecer maior, sempre se paga o preço mais adiante. Outro fator importante a ser observado é a ausência de distrações. Não se pode ler um texto filosófico verificando o telefone a cada dois minutos, vendo televisão ou coisas semelhantes. Essa é a forma mais fácil de se perder durante a leitura. A leitura filosófica exige concentração, dedicação total. Talvez esse seja inclusive um dos motivos pelos quais ela acaba parecendo tão difícil, pois exige esforço.

Visando treinar a leitura filosófica, foram inicialmente debatidos trechos dos *Ensaios* de Montaigne. O objetivo era justamente fazer a transição do texto literário para o texto filosófico. Montaigne, embora seja reconhecidamente um grande filósofo, escreve de forma bastante literária, podendo ser inclusive confundido com simples literatura. Contudo, um olhar mais atento revela uma infinidade de questões filosóficas que levam a reflexões extremamente



Recebido em: 25/11/2020  
Aprovado em: 28/12/2020  
Publicado em: 31/12/2020

profundas e atuais. Nesse sentido, a leitura de *Dos Canibais*, por exemplo, parece ideal para dar início a esse tipo de trabalho. Trata-se de uma leitura agradável, mas, ao mesmo tempo, extremamente rica e reveladora.

A experiência com a leitura e debate dos textos de Montaigne foi bastante interessante. A maior parte dos alunos se sente confortável em expressar suas opiniões diante de textos dessa natureza, facilitando assim a interação entre a turma. Obviamente, eles partem, quase sempre, de uma leitura superficial, mas estão completamente abertos a uma análise mais profunda dos textos, se surpreendendo com suas diferentes nuances e criando uma percepção que os torna mais aptos a diferenciar uma leitura ingênua e superficial da verdadeira leitura filosófica.

Deste modo, é possível dizer que essa etapa prévia da Oficina teve um resultado satisfatório, indicando que a continuidade das atividades poderia seguir pelo mesmo caminho, obtendo os resultados esperados. Contudo, há que se considerar que a fase unicamente de leitura dos textos exige um compromisso menor da parte dos alunos. Isso porque, embora seja solicitada a leitura prévia individual dos textos, eles sabem que será feita uma leitura conjunta, em que o texto será escrutinado, tendo cada uma de suas frases amplamente analisadas. Tendo isso em vista, muitos se dispensam da leitura anterior e ainda assim são capazes de acompanhar o debate de forma adequada, não devendo em quase nada (pelo menos não aparentemente), aos que se deram ao trabalho de realizar a leitura previamente.

Todavia, basta passarmos para uma etapa um pouco mais exigente do ponto de vista individual para que a situação tome outros contornos. Munidos de informações e experiência minimamente suficientes para realizar uma boa leitura dos textos, os alunos foram levados ao primeiro módulo da Oficina, em que seriam trabalhados o que denominamos de resumos explicativos.

O primeiro passo foi definir do que se trata um resumo explicativo. Seguindo a definição de Folsheid e Wunenburger (2006), explicar seria enunciar o que há num texto dado. Mostrar o que está exposto, implicado, pressuposto e subtendido. Deve-se ater ao texto, salientando seus elementos principais, tema (assunto), tese (o que o autor afirma), movimentos do texto e objetos de discussão. Assim, para um primeiro momento, parece ser esse o tipo de texto ideal, pois não exige dos alunos conhecimentos adicionais, nem um posicionamento pessoal e crítico sobre o texto. Basta compreendê-lo e exteriorizar tal compreensão.

Os alunos também foram orientados em relação à estrutura textual, ou seja, à divisão clara do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. O objetivo era que eles compreendessem o que deve estar contido em cada uma dessas partes, sendo capazes de redigir um texto em que fosse possível notar tal divisão. Também foram discutidas técnicas que



auxiliam na redação de textos, como a elaboração de um plano, a elaboração de perguntas e respostas em relação aos problemas apresentados pelo texto, a prévia elaboração de um fichamento do texto (no momento da leitura), que auxilie na identificação de seus elementos principais, etc.

Os alunos demonstraram (na medida do que é possível demonstrar sem de fato escrever alguma coisa) assimilar o conteúdo, se comprometendo a aplicar as orientações no momento da escrita. Note-se que, embora se trate de uma Oficina de Escrita, o momento de escrever propriamente não é, e nem poderia ser, o primeiro passo. Há toda uma preparação para a escrita. É preciso habituar nossos alunos à paciência exigida pela arte de escrever. Eles devem compreender que a reflexão faz parte da escrita, assim como a leitura. O que, inevitavelmente, torna o processo trabalhoso e, muitas vezes, mais demorado do que gostaríamos.

O texto inicial abordado foi a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. Tendo em vista o volume de atividades que os alunos têm no curso, além de seus trabalhos e demais ocupações, optou-se, em um primeiro momento, por abordar trechos do texto e não o texto completo. A ideia era não sobrecarregar os alunos e viabilizar sua participação ativa na oficina, tentando demandar deles o mínimo de tempo possível. Paralelamente, para os alunos que tivessem interesse e dispusessem de um pouco mais de tempo, seria criado um grupo de leitura, em que eles, com eventual orientação da minha parte, professora responsável, e dos monitores, discutiriam os textos completos.

A princípio, a proposta foi bem aceita pelo grupo e os alunos se animaram com a criação do grupo de leitura, que poderia extrapolar os limites da Oficina, trazendo leituras obrigatórias do curso, criando assim um espaço de colaboração mútua, em que eles poderiam estudar juntos, compartilhando suas dificuldades e evoluindo em seu processo de aprendizado. Em tese, tudo funcionava perfeitamente.

Embora fosse o momento de escrever, definiu-se que todos os textos seriam discutidos pelo grupo em conjunto. Deste modo, antes de partir para a escrita propriamente, haveria o momento de leitura e análise, em que todos os elementos do texto seriam destacados. Feito isso, os alunos dariam início ao processo de escrita durante a Oficina, finalizando-o em casa.

Ainda que a participação dos alunos não tenha sido tão expressiva quanto no caso da leitura de Montaigne, houve participação razoável. Como normalmente acontece, alguns alunos participaram mais, outros menos. O objetivo era, aos poucos, fazer com que todos se sentissem confortáveis e aptos a participar mais efetivamente.

O modelo aplicado foi pautado em uma análise conjunta do texto. Não cabia ao professor dar as respostas prontas, mas ao grupo como um todo construir o saber conjuntamente.



*Recebido em: 25/11/2020*  
*Aprovado em: 28/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

Assim, o papel do professor era mais de mediador que de detentor do saber. Tendo previamente (em encontros anteriores) estabelecido os termos, bastava estabelecer perguntas e esperar que os alunos, através da troca de ideias e do debate, chegassem aos elementos do texto: tema, tese, problema, hipótese, noções centrais, etc.

Primeiramente, os alunos faziam a leitura individual do texto, sendo incentivados a marcar os termos que julgassem mais importantes. Em um segundo momento, era feita uma leitura conjunta, mas por partes, analisando assim cada momento do texto, interrogando sobre seus elementos e desvelando suas noções centrais. Quando havia discordância, os alunos argumentavam entre eles tentando chegar a um acordo e, quando isso não era possível, havia intervenção da minha parte. Em um momento final eram retomados todos os elementos discutidos, fazendo-se uma espécie de mapa do texto que serviria como base para a posterior elaboração dos textos individuais. Em posse dessa espécie de mapa, os alunos (caso houvesse tempo remanescente) deveriam elaborar individualmente, sob minha orientação, os planos de escrita. Deste modo, eles ficavam livres para redigir e buscar ajuda quando sentissem necessidade. Finalizado o encontro, os alunos tinham duas semanas para elaborar o resumo explicativo, visto que os encontros eram em semanas alternadas, período no qual tanto eu, quanto os monitores, permanecíamos à disposição para auxiliar e solucionar eventuais dúvidas por e-mail. Além disso, eles poderiam, na semana seguinte (entre os encontros), se encontrar com os monitores para serem auxiliados em relação à escrita.

Embora os alunos apresentassem dificuldades na redação, raramente enviavam questões. Deste modo, aparentemente corria tudo bem e esperava-se receber os textos dentro do prazo previsto. Até um dia antes do encontro eles deveriam enviar os textos por e-mail, para que se pudesse ter uma noção anterior do estado dos trabalhos realizados. No dia do encontro deveriam apresentar seus textos diante da turma e, conjuntamente, seriam debatidos os pontos fortes e fracos do texto, sugerindo melhorias.

Logo na primeira entrega foi possível perceber que poderia ser mais difícil do que se imaginava. Por mais que eles se colocassem em um lugar de total interesse, isso não transpareceu no momento de produzir de fato os textos, pois apenas 50% efetuou a entrega dentro do prazo. Ao serem questionados pelos motivos que os levaram a não cumprir com o prazo combinado, as desculpas foram várias. Em geral foi alegada dificuldade em manejar o tempo, se organizando de modo a conciliar as atividades da Oficina com as outras atividades do curso. Obviamente, jamais foi intenção da Oficina se colocar à frente do curso, muito pelo contrário, o objetivo era estar a serviço do curso. Ao aprimorar as capacidades dos alunos, elevaríamos o curso. Tendo em vista o planejamento e os prazos da Oficina, ela ocuparia uma



Recebido em: 25/11/2020  
Aprovado em: 28/12/2020  
Publicado em: 31/12/2020

parcela mínima do tempo dos alunos, e eles se comprometeram com tais atividades. Não faria o menor sentido se comprometer a participar de uma Oficina de Escrita e esperar estar isento da necessidade de escrever.

Tendo em vista que era apenas a primeira atividade, argumentou-se sobre a necessidade de entregar as atividades e cumprir os prazos e, como uma exceção, o prazo de entrega foi estendido até a semana seguinte. Os alunos que haviam entregue no prazo fizeram as apresentações e discutiu-se em torno do material apresentado. A ideia de ter o seu texto exposto e criticado diante dos demais não parecia muito atrativa para eles, mas acostumar-se com isso é uma necessidade em nosso meio, por isso o modelo foi mantido. Embora alguns alunos tenham ficado um pouco incomodados diante das críticas, tudo correu dentro do esperado. Diante das críticas e correções, os alunos deveriam fazer a reformulação do texto e entregar por e-mail na semana seguinte. A partir de então o *feedback* seria individual e o texto poderia ir e voltar quantas vezes fossem necessárias. Dos 50% que entregaram, aproximadamente 30% efetuaram as correções na tentativa de aprimorar o texto. Uma realidade cada vez mais desanimadora se apresentava.

Como já era de se esperar, o aumento do prazo não foi o suficiente para que os demais alunos entregassem os textos. Ainda assim, seguimos adiante para a próxima atividade. Desta vez foi trabalhada uma passagem de *O Contrato Social* de Rousseau, seguindo o mesmo modelo. No dia da discussão, muitos dos alunos que não haviam entregue a atividade anterior, possivelmente constrangidos, não compareceram. De todo modo, a discussão foi proveitosa, sendo possível debater e analisar o texto, mapeando seus elementos e fornecendo a base para a produção do resumo explicativo que deveria ser entregue em duas semanas.

Considerando o total de alunos iniciantes, apenas 30% entregou a segunda atividade, o que iniciou um ciclo infundável de cobranças, desistências e frustrações. Eles afirmavam que as atividades do curso, com o avançar do semestre, haviam se intensificado, impossibilitando a redação do texto. Isso quando havia justificativa. A maioria dos alunos simplesmente deixou de frequentar os encontros sem dar nenhuma espécie de explicação. Apenas seis dos vinte e nove inicialmente inscritos demonstrou interesse em continuar e entregou as atividades até o fim, sendo que dois deles eram os colaboradores (monitores), o que nos leva a um total efetivo de quatro alunos. Em porcentagem isso equivale a apenas 14,06%. Considerando a drástica diminuição da turma, com muito pesar, decidi que o mais adequado seria fazer o acompanhamento individual desses alunos e encerrar a Oficina antes do previsto.



### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista o encerramento precoce, foi impossível cumprir alguns dos objetivos iniciais, como a determinação das dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos e a elaboração de um material tendo em vista sanar tais dificuldades e suprimir as carências.

Se levarmos em conta apenas os alunos que tiveram participação efetiva, parece possível dizer que o modelo aplicado cumpre as expectativas. Comparando a produção de textos dos referidos alunos nos estágios iniciais e finais do projeto, foi possível observar melhora na estrutura, coerência e desenvolvimento. Os alunos relataram seu melhor desempenho nas atividades avaliativas realizadas nas disciplinas regulares do curso e o progresso em seu aprendizado devido à organização e planejamento das leituras e dos textos produzidos. É bastante provável que, caso a adesão dos alunos fosse efetiva, poderia haver ganhos para o andamento do curso de graduação em filosofia e para a formação dos alunos de uma maneira geral. Porém, infelizmente, a adesão foi muito aquém do esperado. Não foram encontradas soluções viáveis para garantir a participação dos alunos e sua continuidade nas atividades propostas. Para o funcionamento de projetos como esse é imprescindível encontrar meios de superar os problemas de comprometimento por parte dos alunos.

Se os alunos reconhecem suas dificuldades, se pedem por atividades desse tipo, se inicialmente se comprometem, por que parecem não levar a sério? Os problemas estariam no modelo aplicado? Na forma de lidar com os alunos? Na maneira de corrigir os textos? Qual seria minha parcela de responsabilidade nesse fracasso? É possível que minhas expectativas fossem muito altas e que isso tenha me levado a sentir demasiadamente o impacto da desistência dos alunos. Teria eu desistido cedo demais?

É difícil determinar os reais motivos da desistência dos alunos, contudo é possível pensar em algumas possibilidades. A primeira delas é o fato de se tratar de uma atividade extracurricular. A ausência de atribuição de notas e da possibilidade de uma cobrança maior em relação ao sucesso dos alunos pode ser um fator determinante para o seu comprometimento. Tornar a Oficina parte integrante do currículo, poderia acarretar em um maior sucesso na aplicação do modelo. Outro ponto relevante é a ausência de integração entre a Oficina e os outros professores e disciplinas do curso. Se no lugar de textos aleatórios, fossem trabalhados textos que estão sendo lidos nas disciplinas regulares, talvez os alunos se sentissem mais motivados a dar continuidade, tendo em vista uma solução mais direta para os problemas que enfrentam no dia a dia do curso. Aprender a escrever, de uma maneira geral, com certeza lhes traria benefício a longo prazo, mas ser capaz de ler, compreender e escrever sobre um texto em



*Recebido em: 25/11/2020*  
*Aprovado em: 28/12/2020*  
*Publicado em: 31/12/2020*

que eles estão trabalhando e sobre o qual eles seriam avaliados no curso traria ganhos imediatos, o que poderia ser um incentivo maior. Obviamente, por não haver uniformidade entre os semestres dos alunos participantes da Oficina, trabalhar com essa possibilidade não seria tão simples. Deveriam ser buscadas soluções para viabilizá-la, adaptando o modelo.

Entretanto, dentre os possíveis motivos que levaram à desistência dos alunos, através de conversas informais com alguns dos participantes e da minha experiência na Oficina, uma questão se destacou: a lentidão do processo. Embora eles inicialmente se interessem por cursos que visem sanar os problemas de escrita, estão à espera de uma solução rápida e milagrosa. Eles acreditavam que a simples assimilação de regras seria suficiente para que se tornassem bons escritores. Obviamente essa expectativa foi quebrada e a realidade exigiu trabalho e esforço que, infelizmente, a maioria deles não estava disposta a fazer. A exigência da produção de textos dentro da Oficina foi um empecilho para a continuidade do projeto, pois os alunos simplesmente não se dispunham a produzir.

Vivemos em tempos em que a noção de esforço é desvalorizada em prol dos atalhos para o sucesso rápido. E mais, de uma maneira geral, muitos dos avanços do mundo moderno estão intimamente vinculados à necessidade de diminuir o esforço. Quanto mais automático melhor, quanto mais um objeto for capaz de facilitar minha vida, mais valor ele tem. O que por si só não é um problema. A questão é que nossos jovens estão levando isso para outros domínios, domínios em que não é possível manter esse padrão. O trabalho de pesquisa, leitura e escrita, a formação acadêmica de uma maneira geral, é um deles. Não há nenhum método capaz de transformar nossos alunos em excelentes escritores da noite para o dia e, enquanto eles viverem esperando por isso, vão continuar se frustrando e nos frustrando.



Recebido em: 25/11/2020  
Aprovado em: 28/12/2020  
Publicado em: 31/12/2020

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*: poética. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSSUTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DESCARTES, René. *Discurso do método; As paixões da alma; Meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- EMEDIATO, Wander. *A fórmula do Texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2007.
- FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MARTINICH, Aloysius Patrick. *Phylosophical Writing: An Introduction*. Trad. Vítor Oliveira. Oxford: Backwell, 1998.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. São Paulo: Martins Fontes, 2000-2001. 3v.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Panorama da Educação: Destaques do Education at Glance 2020*. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama\\_da\\_Educacao\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama_da_Educacao_2020.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2020.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: precedido de discurso sobre as ciências e as artes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Como ler um texto de filosofia*. São Paulo: Paulus, 2008
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico* [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital – Os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.